



Recherches en Éducation

Hors Série N°7 - Mars 2015

**Diversité des recherches actuelles
en sciences de l'éducation :
contribution doctorale**

Numéro coordonné par
James MASY

Diversité des recherches actuelles en sciences de l'éducation : contribution doctorale

Coordonné par James Masy

Recherches en Éducation

Hors Série N°7 - Mars 2015

■ ÉDITO DE JAMES MASY	3		
■ ALAIN BÉCUE	5	■ GUILLAUME DUPUY	99
L'accompagnement des enseignants débutants du primaire : comment s'élaborent, lors des entretiens-conseils, les processus permettant la construction de savoirs professionnels ?		Densités des offres scolaires locales et politiques scolaires localisées	
■ MAGALI BOUTRAIS	18	■ LAURE MINASSIAN	111
Du vécu subjectif aux savoir-faire professionnels des professeurs d'école débutants		Permanence des ordres d'enseignement : réseaux, orientation et classes sociales. L'exemple de la formation agricole	
■ SANDRINE PREVEL	29	■ PIERRE CARION	125
Controverse et formation : une étude empirique autour d'un format d'entretien professionnel		Des enseignants d'histoire face à une question socialement vive : ressources et supports de travail en classe. Les traites négrières en 5 ^e et 4 ^e	
■ ROLAND EMERY & GRETA PELGRIMS	43	■ DORIANE MONTMASSON	135
Collaboration multiprofessionnelle dans un contexte d'enseignement spécialisé : activité déployée pour la conception, la mise en œuvre et la régulation d'un projet d'élève		La réception de la littérature de jeunesse : du lecteur supposé aux lecteurs réels	
■ ANNE GLAUDEL	54	■ JULIEN BERTHAUD & CATHERINE BLAYA	146
Analyser la « co-activité didactique » des enseignants du premier degré : l'exemple de l'enseignement de la géographie au cycle 3		Pratiques numériques, perception de la violence en ligne et victimation chez les étudiants	
■ CAROLINE GANIÈRE & MARC CIZERON	65	■ JEREMY POUILLE & MARINE HASCOËT	162
Quel cadre d'analyse de l'activité motrice de l'élève en EPS ? Étude de cas en enseignement scolaire de la natation		Influence du soutien conditionnel parental perçu sur l'anxiété-trait : rôle du perfectionnisme	
■ PIERRE SÉMIDOR	86		
Enseignement de l'hétérographie distinctive et genèse orthographique au cycle 2			

Alors que se tiendra en novembre 2015 la troisième édition du Colloque doctoral international de l'éducation et de la formation, ce numéro hors série fait suite à l'édition 2013 qui a réuni 110 communicants de onze pays. Organisé par les doctorants du Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN) en direction de l'ensemble des doctorants dont les travaux entrent en résonnance avec le thème du colloque, cet événement souligne à chaque édition la richesse des recherches en la matière et montre, s'il en est besoin, la place qu'occupent aujourd'hui les doctorants au sein des sciences humaines et sociales. Nous nous proposons ici d'en rendre compte à travers une sélection d'articles extraits des ateliers thématiques. La qualité des communications présentées lors du colloque a rendu difficile la sélection. Nous en avons finalement retenu treize qui ont été soumis aux règles usuelles des revues à comité de lecture (double expertise en aveugle) et qui forment ce numéro intitulé « Diversité des recherches actuelles en sciences de l'éducation : contribution doctorale ».

La première partie du numéro met à l'honneur le travail des enseignants dans sa grande diversité contextuelle, autant que dans sa polyvalence et sa singularité.

Les deux premiers articles s'intéressent plus particulièrement aux professeurs des écoles débutants et à leur professionnalisation. Alain Bécue met en exergue le processus permettant la construction de savoirs professionnels à partir des entretiens-conseils dont ils bénéficient au cours de leurs deux premières années d'enseignement. Magalie Boutrais étudie la place du vécu subjectif dans la construction de la professionnalité et montre comment la mise en œuvre des savoirs et savoir-faire professionnels participe de la construction de l'identité professionnelle de ces professeurs d'école débutants.

Les deux articles suivants concernent la collaboration sous deux angles différents. Sandrine Prevel, à travers un format d'entretien particulier, l'entretien technique controversé, fait collaborer six enseignantes et une doctorante. Les professionnelles sont accompagnées dans la construction de nouveaux scénarios pédagogiques à la suite d'extraits vidéo. L'analyse porte plus précisément sur l'impact de la controverse sur l'avancée de la problématisation. De leur côté, Roland Emery et Greta Pelgrim interrogent la collaboration multiprofessionnelle dans une structure relevant de l'enseignement spécialisé où s'articulent des visées éducatives, pédagogiques et thérapeutiques et des cultures professionnelles spécifiques. Ils pointent les zones de complémentarités, de convergences et divergences dans les significations accordées à l'activité.

Les trois derniers articles de cette première partie portent sur l'enseignement d'une discipline dont le professionnel n'est pas nécessairement spécialiste, mais que la polyvalence de la profession implique. Anne Glaudel étudie la co-activité didactique de l'enseignant pour saisir la complexité du travail réel de l'enseignant polyvalent, qui doit assurer la transmission et l'appropriation de savoirs – ici la géographie au cycle 3 – dont il n'est pas spécialiste. Dans une perspective proche, Caroline Ganière et Marc Cizeron distinguent la connaissance des contenus pédagogiques et les connaissances spécifiques d'une matière. À partir de séances de natation, les auteurs cherchent à identifier et analyser les caractéristiques fonctionnelles de l'organisation motrice des élèves en les confrontant aux catégories élaborées par les théoriciens de la motricité et didacticiens ou techniciens des activités physiques et sportives. Pierre Sémidor s'intéresse quant à lui à l'enseignement de l'orthographe au cycle 2 et propose, à travers des situations d'enseignement de l'orthographe et des interactions qu'elles suscitent, de mobiliser la notion

d'habitus scriptural orthographique pour rendre compte des manières d'agir pour écrire et de leur processus d'incorporation.

Tandis que cette première partie souligne la diversité des recherches qui concernent plus spécifiquement l'activité ou les activités d'enseignement, la seconde, plus hétérogène, s'ancre davantage dans une question sociétale contemporaine.

Les deux premiers articles de cette partie analysent le système éducatif du point de vue de l'offre de formation, son évolution ou sa permanence. Ainsi, Guillaume Dupuy montre combien les différences de densité d'offres scolaires locales affectent les politiques scolaires actuelles. En travaillant à partir de l'offre en matière de collège, il souligne l'influence de cette hétérogénéité croissante vis-à-vis des politiques scolaires territoriales et de leur mise en œuvre, tant au niveau des fonctionnaires et des élus locaux que des secteurs public et privé. Laure Minassian témoigne, quant à elle, d'une certaine permanence du système au sein de l'enseignement agricole depuis 1848, date du premier texte sur l'enseignement agricole qui précise l'inscription dans les trois différents degrés d'enseignement selon l'origine sociale. L'article vise donc à éclairer le processus par lequel la distribution sociale perdure au sein de l'enseignement agricole alors même que le public et le contexte ont pourtant fortement évolué.

Les deux articles suivants posent la question de la place du livre dans l'apprentissage, que ce soit dans le traitement d'une question socialement vive au collège ou dans la réception de la littérature jeunesse par les enfants de maternelle. Pierre Carion questionne les pratiques professorales sur un sujet sensible qu'est la traite négrière qui s'inscrit profondément dans le devoir de mémoire et la lutte contre le racisme. Son article s'attache à mettre en avant le rôle des manuels scolaires et l'importance de celui des enseignants dans le traitement d'une question socialement vive. Doriane Montmasson entend pour sa part déconstruire le postulat de la valeur normative accordée à la littérature jeunesse en interrogeant la capacité réflexive des enfants quant à la normativité qu'induisent les albums jeunesse. Sa perspective est d'interroger la façon dont les jeunes lecteurs sont eux-mêmes amenés à « manipuler » les différents modèles de comportements contenus dans la littérature qui leur est dédiée.

Enfin, les deux derniers articles traitent chacun à leur façon des évolutions sociétales et des implications au quotidien pour les publics touchés. Julien Berthaud et Catherine Blaya interrogent la banalisation des pratiques numériques dans toutes les sphères de la société et particulièrement les dangers d'un usage inapproprié ou excessif. L'article s'attache à évaluer l'ampleur de la « victimation » en ligne chez des étudiants français en lien avec leur utilisation des technologies et leur propre opinion sur ses thématiques. Enfin, dans un registre plus familial, Jeremy Pouille et Marine Hascoët examinent l'influence des pratiques parentales, toujours enclines à s'inscrire dans une forme scolaire, sur le développement de l'anxiété dont on connaît l'impact négatif en matière de scolarité. Les auteurs cherchent à comprendre en quoi le soutien conditionnel parental, que reçoivent les enfants, participe à la construction de caractéristiques stables de leur personnalité, mais aussi comment soutien conditionnel, « perfectionnisme négatif » et « anxiété-trait » s'articulent.

Pour conclure cet éditio, j'aimerais saluer l'accompagnement sans faille de Sylvie Guionnet et des enseignants-chercheurs qui ont participé au comité de lecture, Fabien Bacro, Guillaume Durand et Michel Fabre, mais aussi et surtout l'engagement des doctorantes du CREN, Manuela Braud, Carine Bizon, Charlotte Coudronnière, Blandine Hubert et Nadège Tenailleau qui ont constitué le cœur de ce projet collectif depuis l'organisation du colloque jusqu'à la réalisation de ce numéro hors série.

James Masy

Docteur en sciences de l'éducation
Chercheur associé au Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN)

L'accompagnement des enseignants débutants du primaire : comment s'élaborent, lors des entretiens-conseils, les processus permettant la construction de savoirs professionnels ?

Alain Bécue¹

Résumé

Les résultats que nous présentons ici s'inscrivent dans le cadre des recherches portant sur le conseil pédagogique des enseignants débutants du primaire et en particulier sur la nature des savoirs construits et leurs modalités d'élaboration. En nous situant dans le cadre général de la didactique professionnelle, nous analysons à partir de nos données d'enregistrement, les conclusions produites lors des entretiens-conseils. Nous proposons un recensement de celles-ci puis essayons de comprendre, à partir d'un exemple, l'articulation entre les processus dynamiques de gestion de la relation, de la problématisation et de la démonstration.

Les enseignants débutants du primaire bénéficient d'un accompagnement à l'entrée dans le métier au cours de leurs deux premières années d'enseignement. Le contexte de la formation engage les conseillers pédagogiques à rechercher une efficacité maximum lors des entretiens-conseils et des recherches (Hétier & Le Mouillour, 2011) témoignent de leur difficulté à maintenir une posture de sollicitation réflexive en s'engageant davantage dans la délivrance de conseils pragmatiques. Notre travail vise donc trois enjeux successifs (dont seuls des résultats concernant le premier seront abordés dans cet article) :

- la compréhension des processus qui aboutissent lors d'un entretien à l'élaboration de conseils ;
- le repérage et la compréhension du devenir de ces conseils dans la temporalité élargie de l'accompagnement. Les conseils sont-ils repris ? Font-ils l'objet de traces dans les écrits ? Sont-ils mis en œuvre dans des visites ultérieures ? ;
- le niveau d'intégration et de transformation des conseils en connaissances et compétences professionnelles dans une perspective de développement professionnel : dispose-t-on d'indices d'une intégration dans un registre de savoirs ? Quelle est la nature des savoirs ainsi construits ?

1. Le contexte de la recherche

Notre recherche a pour objet l'accompagnement des enseignants débutants à l'école primaire. Ce niveau d'enseignement est marqué par la polyvalence de l'enseignant, un couplage professeur - classe - année scolaire, des tensions fortes entre une autonomie pédagogique et des contraintes multiples de fonctionnement. La situation d'entrée dans le métier se réalise actuellement par un recrutement sur concours au niveau master et par une mise en situation rapide dans la position d'enseignant en classe. Le dispositif d'accompagnement se déroule selon un protocole relativement uniforme : observation du débutant, entretien, compte-rendu. La première année, ces visites ont une double fonction, formative et évaluative puisqu'elles servent d'éléments de base qui permettront à un inspecteur de l'Éducation nationale de proposer la titularisation.

¹ Doctorant, Centre d'Étude et de Recherche sur les Emplois et les Professionnalisations (CEREP), Université de Reims Champagne-Ardenne (URCA).

Il est poursuivi au cours des deux années suivantes avant la première inspection (dans le courant du second semestre de la deuxième année) par un conseiller pédagogique de circonscription avec quelques visites chaque année.

Les visites d'accompagnement s'avèrent donc au centre de la formation et de l'aide à l'entrée dans le métier et nous pouvons donc repérer un questionnement sur l'adéquation des exigences fortes de la professionnalisation précisées dans le cadre du référentiel de compétences et le caractère réduit des temps de formation et d'accompagnement. Un principe de réalité impose au dispositif d'accompagnement des responsabilités accrues et oblige à une recherche d'efficacité.

2. Cadre conceptuel

■ *Les recherches sur le dispositif de conseil pédagogique*

Les recherches sur le conseil pédagogique², effectuées principalement dans le cadre de démarches compréhensives sur des études de cas restreints, permettent de disposer de connaissances approfondies sur son déroulement, sur ses effets, sur les conditions et obstacles de son efficacité. Pour préciser les références que nous mobilisons dans notre propre recherche, nous indiquons ici quelques résultats sur l'état actuel des connaissances.

En premier lieu, les enjeux du conseil pédagogique portent sur différents aspects. Nous en relevons ici trois. Le premier, préalable, se centre sur les conditions permettant au débutant d'élaborer une image de soi, un sentiment de reconnaissance en vue de construire son identité professionnelle et d'intégrer une communauté de pratiques (Pérez-Roux, 2007). Les second et troisième ont pour but d'une part d'initier et de favoriser le développement d'une démarche réflexive, d'aider à diagnostiquer les difficultés et à en analyser les causes et, d'autre part, d'accompagner le débutant dans la construction de connaissances et compétences professionnelles et dans l'appropriation de la culture commune (Flavier, 2009).

Lors des entretiens, les contenus abordés portent principalement sur les domaines de l'organisation qui englobent les aspects de gestion matérielle et relationnelle dans la classe, les interventions auprès des élèves avec pour objectifs la stimulation et la régulation des activités des élèves et les contenus enseignés. Selon les contextes spécifiques, l'une ou l'autre de ces trois catégories peut être prédominante (Brau-Antony, 2010 ; Dugal & Amade-Escot, 2004).

Le déroulement d'un entretien s'articule en général autour d'un mouvement qui part systématiquement de l'analyse de la séance observée vers des éléments plus généraux de la professionnalisation (Trohel, 2010). Dans cette dynamique, le conseiller endosse successivement différentes postures. Ainsi, si l'étude de Dugal et Amade-Escot montre une prédominance des attitudes d'investigation, d'évaluation et de décision, pouvant être interprétée comme correspondant aux habitudes de fonctionnement d'un enseignant, statut principal du conseiller pédagogique dans le second degré (Dugal & Amade-Escot, 2004 ; Dugal, 2009), celle de Brau-Antony (Brau-Antony, 2010) montre une répartition plus contrastée qui varie selon le moment de l'entretien. Ainsi si les entretiens débutent fréquemment par des attitudes de questionnement, d'écoute dans un climat de concentration avec pour ambition de comprendre l'autre, il est constaté que la sollicitation réflexive reste marginale au profit d'un retour progressif vers le conseil. Ces résultats peuvent être explicités en retenant comme significatives les références à un cadre institutionnel (les textes officiels, le cadre formatif, les critères d'évaluation) et à l'exigence pragmatique, qui engagent davantage les interlocuteurs dans une volonté de recherche rapide de solutions pratiques (Hétier & Le Mouillour).

² Le conseil pédagogique s'inscrit dans le cadre plus large de l'accompagnement professionnel, qui marque une évolution des rapports entre la formation initiale, la formation continue et l'idée d'un adulte en développement. Malgré la polysémie et le caractère non stabilisé de cette notion (Paul, 2009) qui recouvre des pratiques variées telles que le tutorat, le coaching ou le mentorat, l'accompagnement a pour visée, dans la sphère professionnelle, la recherche d'une professionnalisation et l'augmentation de l'efficacité en situation de travail (Wittorski, 2006). Dans notre recherche, l'expression de conseil pédagogique est utilisée pour décrire une situation spécifique qui correspond à l'entretien mené après un moment d'observation de la pratique d'un enseignant débutant.

D'autres recherches se sont centrées sur la dynamique interactionnelle entre le débutant et le conseiller (Darnis, 2010 ; Trohel, 2010 ; Trohel, Chaliès & Saury, 2004 ; Trohel & Saury, 2009). Au-delà des méthodologies et cadres conceptuels différents, elles ont en commun la mise en évidence de difficultés récurrentes, de modalités interactionnelles défavorables ou de dilemmes qui interrogent l'efficacité de ce dispositif.

Les conditions d'efficacité d'un entretien-conseil apparaissent ainsi multiples. Sans que cette liste soit exhaustive, il est possible de repérer l'importance de la qualité relationnelle et de la prise en compte des tensions identitaires (Pérez-Roux, 2011), la nécessité d'une indexation des savoirs construits et conseils formulés sur les circonstances du travail en classe (Flavier, 2009), l'intérêt de prendre appui sur des décalages entre une réalité et ce qui aurait pu se produire dans le cas d'une conduite rationnelle (Musquer & Fabre, 2011), le caractère impérieux de s'inscrire dans la zone de proche développement du débutant et l'exigence d'une articulation entre savoirs de la recherche et les conditions de la pratique (Cartaut & Bertone, 2009).

Au-delà des aspects descriptifs, c'est donc principalement sur les questions de la compréhension de l'efficacité du conseil pédagogique que les recherches se sont orientées.

« Pour que les conseils prodigués dans une situation de tutorat soient formateurs, des travaux récents ont montré qu'il était nécessaire :

- a. qu'ils soient sollicités et/ou attendus ;
- b. qu'ils s'appuient sur une interprétation partagée des difficultés rencontrées ;
- c. qu'ils soient ajustés sur mesure aux problèmes identifiés et aux dispositions à agir du moment de l'enseignant ;
- d. qu'ils fassent l'objet d'une réappropriation personnelle par celui-ci ;
- e. qu'ils soient réellement mobilisés dans des situations de classe futures ;
- f. que les nouvelles expériences soient explicitées et analysées. »

(Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres & Durand, 2008, p.66)

Cette citation, que nous lisons comme une synthèse des conclusions d'un grand nombre de recherches peut aussi être analysée au regard du dispositif d'élaboration d'un conseil. Ainsi il apparaît d'une part que les aspects autour de l'attente du conseil (point a), de l'interprétation partagée (point b), de l'adéquation avec le problème identifié (point c) sont des conditions préalables qui se situent en amont du processus d'élaboration et, d'autre part, que l'adaptation aux dispositions du débutant (point c), la réappropriation personnelle (point d) et la mise en œuvre ultérieure réfléchie (points e et f) peuvent être perçues comme des conditions en aval de la formulation du conseil. Mais il n'est rien dit, ici, sur les nécessités inhérentes à l'élaboration et à la formulation du conseil lors de l'entretien. Cela rejoint notre préoccupation et il nous semble, en effet, que la recherche portant sur les modalités mêmes d'élaboration d'une conclusion et la compréhension de l'impact ultérieur n'a émergé que récemment et reste largement à explorer.

Il apparaît aussi une autre caractéristique des recherches dans ce domaine : elles ont porté essentiellement sur des périodes courtes, se centrant sur l'analyse d'un ou plusieurs entretiens, mais sans les intégrer dans le contexte plus large de l'accompagnement, ce qui interroge sur la compréhension de l'efficacité du dispositif de conseil pédagogique dans une temporalité élargie.

■ **Cadre théorique d'analyse**

Dans notre recherche, le premier cadre que nous convoquons se réfère à la didactique professionnelle³. Précisément, il s'agit ici d'analyser une situation qui a la double particularité de se situer à la fois dans le travail et dans la formation : pour l'enseignant débutant, il s'agit d'une vraie séance dans la classe qu'il gère au quotidien ; pour le conseiller, il s'agit d'une situation ordinaire de travail et, en même temps, pour les deux interlocuteurs, cette visite s'inscrit dans le

³ En particulier, dans la suite de notre travail, sur les questions de la transformation des conseils en connaissances ou compétences, nous convoquerons la théorie de la conceptualisation dans l'action mais aussi le concept de situation potentielle de développement. Il s'agira alors de repérer des évolutions des modèles épistémiques et opératifs de l'enseignant débutant dans le cadre d'un accompagnement.

cadre de l'accompagnement avec un retour sur l'action, revêtant une forme de débriefing, élément très spécifique dans le monde du travail (Pastré, 2011). Dans ce cas, Mayen parle de *« développement de la maîtrise des situations professionnelles ou de leur évaluation. C'est donc non la maîtrise de savoirs scientifiques ou techniques qui est l'objet des préoccupations, du moins pas prioritairement, mais la maîtrise de ces unités particulières que sont les situations de travail, complexes, multidimensionnelles, différentes d'une entreprise à une autre, d'un atelier ou d'un service à un autre mais formant néanmoins un tout généralement significatif pour les professionnels du secteur du fait de la présence de caractéristiques communes »* (Mayen, 2002, p.106). Ainsi, le conseiller en s'appuyant sur la pratique, *« apporte une aide à l'identification du but à atteindre et des anticipations à opérer, à la sélection des informations pertinentes et à leur catégorisation, au réglage de la conduite par la validation ou la présentation de règles d'action, de prise d'information ou de contrôle, au réglage des raisonnements »* (p.97).

Au cours de la première partie de la visite, dans la classe, chacun des deux interlocuteurs (l'enseignant débutant et le conseiller) agit de façon indépendante. Les actions de l'enseignant qui mène les séances sont celles de son travail quotidien, même si elles sont réalisées dans un contexte différent de sa pratique habituelle puisque sous le regard du conseiller pédagogique et en connaissant les enjeux de cette première étape : son discours, ses actes, ses réactions sont observés et sont susceptibles de devenir objets de l'entretien. Le conseiller procède à un travail autonome d'analyse de la pratique observée. Puis, lors de l'entretien, deuxième partie de la visite, chacun poursuit un cheminement qu'il intègre en partie dans la situation interlocutoire. En nous appuyant sur une articulation de recherches réalisées, nous proposons de distinguer trois logiques distinctes, même si dans la réalité des échanges celles-ci s'entremêlent et occupent selon les moments ou les contextes des places plus ou moins prépondérantes. Elles renvoient à la nature même de l'acte de conseiller qui vise à donner des informations, des avis, à faire des recommandations ou des préconisations avec une finalité dans une action d'autrui, ce qui suppose d'une part l'existence ou la présomption d'un problème et, d'autre part, de conduire une relation interactive (Maxime & Cerf, 2002). Nous spécifions donc d'abord une logique de gestion de la relation. La situation d'entretien est une situation de relation duelle, asymétrique et dans un cadre professionnel. De nombreux paramètres sont inscrits dans ce cadre et impactent le déroulement de l'entretien. Des cadres conceptuels permettent d'appréhender les mécanismes en jeu dans la situation interlocutoire tels que les niveaux de structure du discours, la prise en compte de l'implicite, le rôle des émotions (Ria & Chaliès, 2003), le système de places ou les actes de langages (Darnis, 2010 ; Kerbrat-Orecchioni, 2005 ; Power, 2012 ; Vinatier, 2009).

Ensuite un certain nombre de recherches antérieures montrent que tous les entretiens oscillent entre deux pôles, révélateur d'un dilemme fondamental de l'accompagnement : donner des conseils (transmettre le métier) / tenir conseil (faire réfléchir sur le métier). Dans le premier cas, c'est alors une logique démonstrative qui guide, en particulier le conseiller, qui tente alors de convaincre l'enseignant débutant du bien-fondé des conseils énoncés dans la perspective d'une application ultérieure. La compréhension de cette dynamique nécessite une clarification théorique du déroulement d'une argumentation et des difficultés pour chacun des interlocuteurs (Lebouvier, 2007 ; Grize, 1998 ; Vignaux, 1995).

Enfin sur le deuxième pôle, c'est une logique de la problématisation qui prévaut dans une perspective de co-analyse de la situation professionnelle et d'une co-construction de solutions. Dans ce domaine aussi, nous nous référons à un cadre théorique qui permet de clarifier et comprendre les étapes, les indicateurs et les obstacles à la problématisation dans une situation d'entretien (Fabre & Musquer, 2009 ; Le Bas, 2007 ; Musquer & Fabre, 2011).

3. Problématique, questions de recherche

Dans le cadre des éléments du contexte et de la recherche que nous venons d'évoquer, nous nous intéressons donc ici à la compréhension de l'élaboration de conclusions. Il convient d'abord de préciser l'élargissement de notre objet en cherchant à dépasser la simple notion de

conseil. En effet, nous avons rapidement repéré que les entretiens produisaient des conclusions⁴ de natures différentes et nous nous intéressons donc à la compréhension des processus dynamiques qui permettent, dans le cadre d'une visite, de les élaborer. Quelles sont les modalités d'apparition, la place des raisonnements, des obstacles et stratégies de facilitation ?

4. Méthodologie

Sur le plan méthodologique, notre échantillon, de convenance, se compose de trois dyades (conseiller pédagogique - enseignant) que nous avons suivies sur une année scolaire. Il ne concerne que des enseignants débutants titulaires, ce qui permet d'éviter le suivi un peu complexe des enseignants stagiaires et de se soustraire à la question prégnante de la validation de l'année de stage. Nous nous inscrivons dans le cadre d'une recherche qualitative/interprétative et nous nous appuyons donc, non sur des critères de représentativité de l'échantillon, mais dans une rigueur de validité en cohérence avec les postures épistémologiques et méthodologiques (Savoie-Zajc, 2011).

Nous avons pu assister à chacune des visites du conseiller pédagogique (soit un total de huit visites) comprenant la séance de classe puis l'entretien-conseil, à savoir deux pour la première dyade (enseignant débutant deuxième année), trois visites pour chacune des deux autres dyades (enseignant débutant première année). Plusieurs types d'informations (des observations, directes, des écrits spontanés des interlocuteurs, des écrits institutionnels, des commentaires dans le cadre d'autoconfrontations simples) ont été recueillis qui nous permettent ainsi de disposer de données variées permettant une triangulation, moyen essentiel d'assurer la validité scientifique de notre recherche. Ainsi, en croisant, combinant, sous plusieurs perspectives et avec des éléments de nature différente un même phénomène, nous avons recherché à répondre aux critères de crédibilité et de fiabilité des interprétations (Savoie-Zajc, 2011).

Tableau 1 - Présentation de l'ensemble des données recueillies

Huit visites-conseils	Première partie de la visite : Observation de la pratique de classe	Données d'observation	Observation directe : à partir des conclusions de la visite précédente
		Matériel écrit	Fiches de préparation des séances (fournies par l'enseignant débutant)
			Notes du CPC prises lors de l'observation de la séance
	Deuxième partie de la visite : Entretien-conseil	Données d'observation	Enregistrement vidéo de chaque entretien (ultérieurement transcription verbatim)
		Matériel écrit	Notes du débutant prises lors de l'entretien
			Comptes rendus des visites et rapport d'inspection
Seize autoconfrontations simples	Entretiens		Enregistrement vidéo des autoconfrontations simples du débutant et du conseiller après chaque visite-conseil (ultérieurement transcription verbatim)

⁴ Nous prenons ici comme référence de définition d'une conclusion, l'acception qui la définit comme une proposition tirée des données de l'observation ou d'un raisonnement (<http://www.cnrtl.fr>), comme la conséquence déduite d'un raisonnement, d'une observation (<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>). Elle apparaît ainsi comme une assertion qui est déduite d'autres propositions : les prémisses.

5. Traitement des données

Notre projet de recherche⁵, après avoir opéré une transcription de tous les entretiens et autoconfrontations, vise d'abord une analyse des discours qui s'inscrit dans la théorie des actes de langage. « *Les paroles sont aussi des actions : dire, c'est sans doute transmettre à autrui certaines informations sur l'objet dont on parle, mais c'est aussi faire, c'est-à-dire tenter d'agir sur son interlocuteur, voire sur le monde environnant* » (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p.1). C'est bien l'objet d'un entretien-conseil, d'agir sur le futur professionnel à travers des discours.

Plus précisément, nous avons effectué le choix d'entrer dans ces processus dynamiques par les conclusions énoncées lors de l'entretien. Nous avons d'abord utilisé des outils d'analyse linguistique pour repérer l'ensemble des conclusions et opérer une première classification.

Un premier indicateur se situe au niveau des connecteurs logiques de cause et de conséquence qui assurent une organisation entre des propositions et marquent l'aboutissement d'un raisonnement (ainsi, c'est pourquoi, donc, etc.). Ils permettent de repérer les conclusions dans le discours.

Le deuxième indicateur porte sur les temps et modes verbaux. Ils permettent de repérer la temporalité de l'objet de la conclusion (sur une action passée, avec un présent de vérité générale ou une perspective dans le futur) et de distinguer la valeur de l'acte de langage (par exemple l'indicatif a davantage une valeur explicative alors que l'impératif exprimera une volonté prescriptive).

Le troisième indicateur porte sur le choix d'un lexique spécifique. Par exemple, l'utilisation du verbe proposer ou du verbe falloir modifie la valeur de l'acte de langage. De même, l'emploi de modalisateurs (peut-être, éventuellement, parfois, etc.) impacte aussi la force de la conclusion énoncée.

Enfin, l'emploi des déictiques mais aussi des formes verbales va permettre d'identifier l'adressage de la conclusion vers un récepteur particulier (« tu dois ») ou impersonnel (« il vaut mieux ») et modifie donc sa perception.

Dans notre perspective de comprendre l'élaboration des conclusions, nous les avons ensuite classées selon deux critères : celui de la temporalité (la conclusion porte-t-elle sur une action passée, sur un raisonnement présent ou sur des perspectives ultérieures ?) et sur l'ambition de la conclusion en tant qu'acte de langage (la conclusion est-elle formulée dans le registre du doute, du possible ou de la certitude, de l'injonction ?).

6. Les conclusions dans les entretiens

■ Description des conclusions

Nous avons repéré sept formes de conclusions énoncées au cours des entretiens de notre corpus.

La justification (ou explication d'une pratique) se situe doublement dans le passé. En réponse à une question, l'interlocuteur (en général l'enseignant débutant) formule une conclusion issue d'un raisonnement explicatif de la pratique. Il réagit depuis sa position d'acteur de la situation. Il a produit une action et le questionnement l'amène à s'interroger sur les raisons, les choix antérieurs au moment évoqué. On reste ici dans le registre descriptif sans remise en cause de la situation et des choix. « ED⁶ : *Alors par contre nous, on a fait les PPRE⁷, donc ça c'est les deux*

⁵ Ce travail de recherche dans le cadre d'une thèse est encore en cours.

⁶ ED : enseignant débutant – Les exemples proposés sont des extraits d'entretiens de conseil pédagogique de notre corpus

⁷ PPRE : programme personnalisé de réussite éducative

premières pages pour commencer mais après on a l'intention, on refait juste une page, tout ce qui est (en montrant une feuille) le côté administratif on ne le remet pas, et on dit les objectifs qu'on va continuer et les objectifs qu'on arrête, c'est pour ça d'ailleurs que je pensais qu'il fallait en mettre plusieurs. »

Nous appelons réorganisation conditionnelle, une conclusion qui tout en évoquant une action dans le passé, ouvre néanmoins sur un registre du potentiel, en imaginant une nouvelle alternative (utilisation du conditionnel passé). L'interlocuteur réagit en tant que lecteur qui interprète une action menée et reconstruit une autre possibilité formulée au conditionnel passé. (À propos d'affiches sur le tableau) « *ED : oui bien sûr, mais, non mais c'est vrai je ne les ai pas enlevés parce que, j'aurais dû les enlever oui c'est vrai et l'autre partie aurait été disponible. »*

Le jugement est une appréciation favorable ou défavorable (formulée au présent de l'indicatif), qui revêt un caractère définitif non discutable, pouvant porter sur des qualités, des actions ou sur les résultats des actions. « *CPC⁸ : Toi je trouve que t'es ferme et en même temps tu les encourages dès qu'il faut donc ça je trouve ça vraiment plaisant »*

L'avis est aussi une appréciation favorable (formulée au présent) ou défavorable d'une situation ou action passée, qui reflète un état donné de la réflexion, mais qui à la différence du jugement revêt un caractère non immuable et pouvant être discuté. « *CPC : je n'suis pas non plus spécialiste de la maternelle, mais je pense que c'est plus facile à mettre en œuvre comme ça, en gardant tes groupes tels qu'ils sont, mais en différenciant dans le groupe dirigé »*

Nous qualifions d'épistémique, une proposition qui clôt un raisonnement permettant de comprendre un problème posé lors de l'analyse d'une situation. Ce type de conclusion, dans une formulation plus générale, permet de poser une assertion qui a valeur de savoir. « *CPC : ... mais peut-être que aussi, justement il y a beaucoup de bruit parce que à un certain moment ils décrochent, parce que justement il y a peut-être effectivement un peu trop d'oral. »*

Le conseil (ou perspective, recommandation) est formulé, dans la recherche d'alternatives possibles, par l'interlocuteur qui se situe dans le présent mais envisage le futur en termes d'éventualités à tester. « *CPC : Donc voir peut-être, voilà, essayer d'avoir le visuel tout le temps pour corriger, quitte à écrire sur une grande feuille parce que effectivement vous avez peu de tableaux, voir si vous ne pouvez pas récupérer, dans l'école peut-être un tableau velleda mobile. »*

La prescription, que l'interlocuteur peut s'adresser à lui-même (autoprescription), s'inscrit doublement dans le futur. L'interlocuteur se place dans le registre des décisions, des préceptes voire de l'injonction pour l'action ultérieure. « *CPC : Donc ce qu'il faut c'est que, pour l'inspection mais aussi pour ton travail de tous les jours que t'aies évidemment des progressions sur l'année en séparant les petits les moyens. »*

Les éléments de définition que nous venons de proposer sont là pour éclairer le propos, mais parfois ces catégories ne sont pas étanches et il s'agit plus d'un continuum qui va, par exemple du conseil plus proche de l'idée (« tiens on pourrait peut-être... »), au conseil plus affirmé mais non obligatoire (« il serait intéressant de... »), à la prescription atténuée dans sa formulation (« il faudrait que... ») jusqu'à l'injonction (« il faut absolument que... »).

■ **L'impact des conclusions dans le déroulement de l'entretien**

L'analyse du corpus de conclusions nous permet de dégager des tendances⁹. Tout d'abord, nous repérons une prédominance marquée du conseiller dans la formulation des conclusions et nous constatons¹⁰ une majorité de formulations autour des catégories de jugement, conseil et

⁸ CPC : conseiller pédagogique de circonscription.

⁹ Notre démarche ne se situant pas dans une perspective quantitative, nous n'approfondissons pas ici cet aspect d'analyse du corpus d'autant plus qu'une telle étude recouvre des problèmes méthodologiques redoutables sur les aspects de classification et de comptage.

¹⁰ Nous avons repéré bien évidemment des variations selon les entretiens ou les phases d'un même entretien que nous

prescription. C'est majoritairement le conseiller qui guide, pilote l'entretien et ceci est en conformité avec des résultats antérieurs de recherches portant sur les postures du conseiller (Brau-Anthony & Grosstephan, 2010 ; Dugal, 2009). Nous avons aussi relevé les objets des conclusions et avons repéré quatre catégories dominantes. Aux trois premières qui sont conformes aux recherches sur les contenus montrant une prédominance des aspects organisationnels, relationnels et didactiques (Brau-Anthony & Grosstephan, 2010), s'ajoute un ensemble important de conclusions portant sur la préparation de la classe (la fiche de préparation, les programmations, les outils utilisés, etc.)

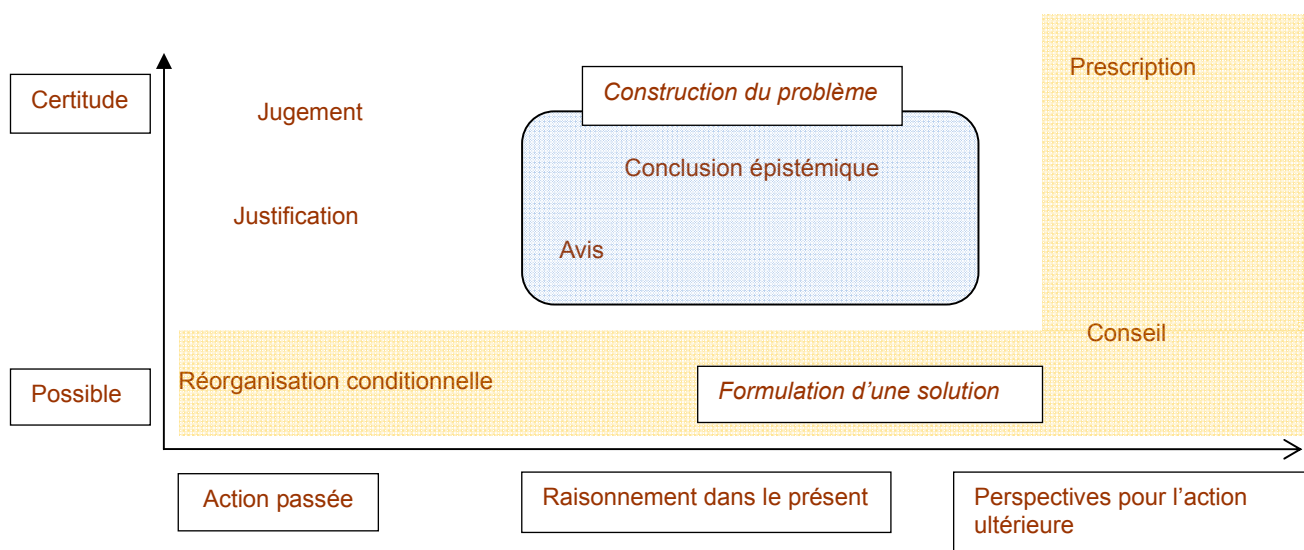
Mais au-delà de l'aspect descriptif des conclusions, il apparaît que chacune d'entre elles a une fonction et des impacts différents dans le déroulement de l'entretien que nous analysons avec l'objectif de la compréhension des processus d'élaborations des savoirs.

D'abord, les justifications et jugements se situent davantage dans la dynamique relationnelle. Ils cristallisent une modalité asymétrique, permettent de rassurer, d'apporter une gratification propice à la relation mais peuvent aussi au contraire être à la source d'émotions pouvant crispier les positions.

Ensuite, les avis et les conclusions épistémiques s'inscrivent principalement dans la perspective de la construction d'un problème, première phase d'une logique de problématisation. Elles indiquent un rééquilibrage de la relation avec une posture de doute ouvrant sur des possibles. Un échange d'avis ne suffit pas à problématiser en soi mais est potentiellement une source d'interrogations. La conclusion épistémique prolonge une phase de questionnement et apporte des éléments de compréhension. Ainsi nous constatons deux modalités pour la formulation d'une difficulté ou la prise de conscience d'un écart. Elles peuvent être posées soit de façon catégorique (par un jugement) ou au contraire être issues d'une construction du problème (avec des avis et une conclusion épistémique). La mise en œuvre de l'une ou l'autre impacte la dynamique relationnelle pour la recherche de solutions.

Enfin la recherche de solutions peut être formulée sous trois formes : la réorganisation conditionnelle (de l'ordre d'une hypothèse dans le passé), le conseil et la prescription.

Figure 1 - La répartition des différentes conclusions d'un entretien-conseil



études alors dans une perspective dynamique d'élaboration et d'enchaînement des conclusions.

7. Processus d'élaboration d'une conclusion

Dans notre perspective de compréhension de l'élaboration d'une conclusion et de la part des logiques relationnelle, démonstrative et de problématisation, nous présentons¹¹ ici un exemple d'analyse des processus qui ont amené à définir une solution pour les séances ultérieures. Elle concerne une conclusion (encadré ci-dessous) tirée d'un compte-rendu de visite mais que l'on retrouve quasiment dans les mêmes termes dans les notes initiales du conseiller et dans les notes de la débutante.

La gestion du tableau : le tableau pourrait être divisé en 3 parties : 1/3 ce que je sais (recontextualisation), 2/3 : ce que j'apprends, 3/3 : la trace écrite. De plus, il ne faut pas effacer le tableau, car c'est un point d'appui pour les élèves qui construisent une nouvelle notion. Le tableau devient leur référent et ils l'utilisent pour pouvoir se souvenir et se repérer.

Se situant dans la rubrique « point de réflexion » du compte-rendu, cette conclusion recouvre ici une forme générale de conseil (« pourrait » conditionnel présent) mais avec néanmoins un élément prescriptif (« il ne faut pas effacer le tableau »). Cet aspect injonctif est accentué par une reprise dans une autre rubrique « ce qui sera observé la prochaine fois » : la gestion du tableau.

Au cours de l'entretien, c'est le conseiller qui aborde cette thématique : « *On va parler un petit peu de la gestion, cette fois-ci c'est le deuxième gros point, c'est la gestion du tableau* ». Sur le plan relationnel, cette introduction marque clairement la position haute¹² du conseiller qui énonce un jugement pouvant être perçu négativement « *le deuxième gros point* ».

Ayant antérieurement repéré un problème (inscrit dans ses notes lors de l'observation), il va ensuite procéder par un enchaînement de questions guidantes dans le but de le faire émerger et qui débouche sur une double conclusion.

« *ED : et la date était écrite de l'autre côté, c'était compliqué parce que, il y en avait qui étaient encore à écrire la date et y en avait qui avaient besoin de l'exercice*

CPC : donc finalement t'as manqué de place, quoi »

Du côté de la débutante, il s'agit plutôt d'un avis, d'un constat sur le ressenti d'une difficulté d'action traduit ensuite, par une inférence, en assertion par le conseiller. Celui-ci poursuit alors son questionnement à partir de sa propre analyse dans le but de faire dire, découvrir la conclusion épistémique qu'il a anticipée.

« *CPC : et pourquoi, ... pourquoi t'as pas eu assez de place ? ... visualise ton tableau*

ED : silence - je me suis trop étalée

CPC : non

ED : si j'étais restée sur la partie gauche, j'aurais pu tourner, oui mais la date elle est toujours là

CPC : est-ce que ton tableau était disponible ... entièrement ?

ED : ben non, y'a des choses dessus

CPC : ah, c'est quoi ces choses ?

NT : c'est des choses de la maîtresse

CPC : c'est des trucs qui sont facilement amovibles, non ? »

Cette intervention du conseiller relève du registre d'une fausse question, afin de ne pas exprimer explicitement le raisonnement qu'il a fait et que l'on peut résumer ainsi : le constat d'une nécessité d'effacer le tableau, de déplacer des notes à plusieurs reprises est provoqué par un manque de place, or l'observation du support montre qu'il y a des éléments inutiles et amovibles que l'on peut retirer.

¹¹ Dans le cadre de cet article, nous ne pouvons présenter la totalité des interactions de l'entretien et nous nous appuyons donc sur quelques extraits significatifs.

¹² Le concept de rapport de places permet de situer les interlocuteurs sur un axe vertical qui structure la relation (Kerbrat-Orecchioni, 2005). La position haute correspond à une posture hiérarchique reléguant l'autre interlocuteur à un rôle subalterne.

Il nous semble que l'on peut relever ici deux obstacles. Le premier, dans la logique de la relation, se situe dans la position haute du conseiller qui semble décrire son raisonnement comme une évidence et son mode d'intervention peut apparaître de l'ordre du reproche. Elle déclenche d'ailleurs une réaction du type reconnaissance d'une erreur sans que la débutante n'ose exprimer d'autres paramètres¹³ : « *Oui bien sûr, mais, non mais c'est vrai je ne les ai pas enlevés parce que, j'aurais dû les enlever oui c'est vrai et l'autre partie aurait été disponible et...* »

De plus, nous constatons, dans une logique de problématisation, un décalage dans le cheminement entre les deux interlocuteurs. Le conseiller a la volonté ensuite d'avancer, d'apporter une solution : « *Voilà, donc moi quand j'étais dans ma classe, ça y'est j'avais, ... , des vieux faits de guerre* », alors que du côté de la débutante ses réactions montrent un cheminement sur la prise de conscience de ce problème qu'elle n'avait pas perçu, sur les causes et les conséquences de son mode d'action : « *Mais, même si j'avais rendu l'autre partie disponible, la date elle était toujours au milieu et j'aurais toujours été obligée de, parce que moi je voulais pas qu'ils apparaissent les exercices.* »

Néanmoins le conseiller va poursuivre son cheminement en écartant cette question et en introduisant l'impact de cette gestion du tableau dans l'apprentissage.

« *CPC : non non mais ça tes exercices qui étaient cachés de l'autre côté, ça c'était pas grave*

ED : d'accord

CPC : mais c'est par rapport à la trace écrite qu'il aurait été, souhaité qu'on écrive, que tu l'écrives à l'aide des... , à un certain moment

ED : oui

CPC : lorsque les enfants t'auraient fait des micros synthèse

ED : oui

CPC : et là t'avais plus de place pour le faire

ED : d'accord »

Et il va ensuite proposer et décrire sa solution d'expert dans une logique de démonstration du bien-fondé de cette pratique en l'argumentant à la fois sur le plan pratique et sur l'intérêt pour les élèves.

« *CPC : alors moi ce que je faisais dans ma classe, c'est que mon tableau qui était identique au tien, était découpé en trois parties .../...*

CPC : et donc, ça a surtout l'avantage, c'est que dans le tableau partie : ce que j'apprends, j'ai rien à effacer parce que ce qui est, imagine-toi être élève, toi évidemment tu connais tout dans ta tête .../...

CPC : alors que le tableau, il y a eu toute une construction, d'accord, donc cette partie-là il faut pas l'effacer .../...

CPC : donc du coup, ben voilà parce que tu sais même si tu as ta trace écrite, les gamins eux ils vont regarder le tableau pas forcément la trace écrite ils n'ont pas eu le temps de se l'approprier. »

Tout au long de ce passage, la débutante va progressivement recevoir puis témoigner de son acceptation de l'argumentation : « *Ah oui d'accord et ça c'était affiché tout le temps au tableau ?* » et de son adhésion à la solution proposée : « *Je vais faire des étiquettes comme ça, en plastique à remettre sur les différents tableaux* ».

Pour résumer notre analyse, nous pouvons donc dire que cet épisode s'est déroulé selon un mode successif : ouverture et conduite guidante par le conseiller, un début de phase dirigée de problématisation (construction du problème), puis une phase de démonstration d'une solution proposée par « l'expert ». Nous repérons un enchaînement de conclusions : jugements (« *le deuxième gros point, c'est la gestion du tableau* »), avis (« *c'était compliqué* »), réorganisation conditionnelle (« *j'aurais dû les enlever* »), conclusion épistémique inférée (« *c'est des trucs qui*

¹³ La débutante est sur un poste partagé, uniquement une journée par semaine dans cette classe et cette visite se déroule quelques semaines après la rentrée, aussi il est possible d'imaginer que le rapport avec l'enseignante titulaire ou le manque de temps puissent être des conditions invalidantes à la mise en œuvre de cette solution simple.

sont facilement amovibles, non ? ») et prescription (« c'est que mon tableau qui était identique au tien, était découpé en trois parties »).

Au cours de ce processus, plusieurs difficultés majeures nous semblent pouvoir être relevées. Du point de vue de la communication, la position haute du conseiller bloque les possibilités d'ouverture et d'analyse pour la débutante qui n'a pas la possibilité de sélectionner les données selon ses propres critères. Sur le plan de la problématisation, nous constatons une fermeture rapide de l'étape de construction du problème et la présence d'un décalage entre le problème de la débutante, centré sur la régulation de la gestion du tableau au regard des vitesses d'exécution différentes des élèves, et celui du conseiller qui constate une utilisation inefficace du tableau comme support d'enseignement et d'apprentissage. Néanmoins la débutante témoigne d'une adhésion à la solution proposée (tableau en trois parties) qui devient prescription pour les visites ultérieures.

Sans développer ici le devenir de cette conclusion, nous pouvons néanmoins évoquer la mise en œuvre de la solution proposée et son évocation par la débutante au début de l'entretien de la seconde visite, en indiquant quelques difficultés mais en relevant aussi les bénéfices en termes d'organisation.

Le processus d'élaboration décrit ici, initié par le repérage d'une conclusion essentielle puisque reprise dans les notes du débutant et dans le compte-rendu, s'inscrit dans l'ambition, non pas de formaliser un savoir scientifique mais bien de déterminer une règle d'action dans la perspective de pouvoir l'utiliser dans des situations professionnelles comparables. Néanmoins, les obstacles identifiés interrogent sur le partage du but de l'action pour la débutante et le conseiller et donc son intégration comme un acte professionnel partagé.

Conclusion

La démarche d'analyse que nous proposons débute par une focale sur les diverses conclusions présentes au cours d'un entretien. Cela permet de notre point de vue de nous centrer directement sur la question des savoirs énoncés. Ensuite, l'analyse en amont, en partant de l'origine du sujet abordé, permet de mettre au jour l'articulation entre les différentes logiques (relationnelle, problématisation ou argumentation) et les obstacles rencontrés. Dans l'exemple proposé, nous mettons en évidence, d'une part, l'impact de la dynamique relationnelle instaurée et, d'autre part, l'abandon assez rapide d'une dynamique de problématisation au profit d'un argumentaire. Cette constatation dans la continuité de résultats d'études antérieures (Hétier & Le Mouillour, 2011) interroge sur les raisons de cette modalité de déroulement. Si les références connues au cadre institutionnel, aux exigences pragmatiques, aux dilemmes professionnels du conseil (Chaliès & Durand, 2000 ; Chaliès, Cartaut, Escalié & Durand, 2009) permettent d'apporter des éléments explicatifs macroscopiques, notre analyse au plus près des interactions peut permettre de préciser soit la déclinaison locale de difficultés plus générales, soit la mise en évidence d'obstacles nouveaux. Dans l'exemple présenté, la question du décalage de cheminement entre les deux interlocuteurs questionne sur la prise de conscience de l'existence de ce type de difficultés chez les conseillers dans la conduite de leur entretien. Dans notre recherche encore en cours, nous avons mis au jour d'autres types d'obstacles. Ainsi nous avons repéré des décalages de préoccupation qui parasitent l'entretien (par exemple la question de la longueur d'une séance qui est prépondérante pour le débutant alors qu'elle apparaît comme normale, mineure et passagère pour le conseiller). De même, nous avons constaté de fréquents sauts de cheminement qui poussent le conseiller après une mise en évidence rapide d'un problème, d'un écart à interroger sur les perspectives (« comment vas-tu t'y prendre la prochaine fois ? ») avant qu'un travail sur la construction et la compréhension du problème ait pu être réalisé.

Notre ambition est désormais d'approfondir deux axes, une cartographie des obstacles en tentant de les relier aux dynamiques mises en œuvre et aux difficultés macroscopiques déjà

étudiées et l'analyse en aval du devenir des conclusions qui devrait nous permettre de préciser la nature des savoirs élaborés. En particulier, dans la temporalité de l'étude, nous essaierons de repérer des éléments de généralisation, des invariants de l'action ou du sujet et de les relier aux conditions de l'élaboration des conclusions pendant les entretiens.

Bibliographie

BRAU-ANTONY S. (2010), « Analyse de l'activité d'un conseiller EPS », *Le conseil en Formation*, D. Loizon (dir.), Dijon, Centre régional de documentation pédagogique de Bourgogne, p.59-75.

BRAU-ANTONY S. & GROSSTEPHAN V. (2010), « Analyse de l'activité professionnelle d'un conseiller pédagogique d'éducation physique et sportive : de la difficulté à superviser le travail d'un enseignant débutant », *Recherches en éducation*, n°9, p.83-98.

CARTAUT S. & BERTONE S. (2009), « Visite conseil, activité des formateurs et développement du pouvoir d'action des enseignants novices en éducation physique et sportive », *Travail et formation en éducation*, n°4.

CHALIES S., CARTAUT S., ESCALIE G. & DURAND M. (2009), « L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience », *Recherche et formation*, n°61, p.85-129.

CHALIES S. & DURAND M. (2000), « L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants », *Recherche et formation*, n°35, p.145-180.

DARNIS F. (2010), « La relation de conseil : apports de l'analyse interlocutoire » *Le conseil en Formation*, D. Loizon (dir.), Dijon, Centre régional de documentation pédagogique de Bourgogne, p.77-91.

DUGAL J.-P. (2009), « Attitudes dans les entretiens-conseils et formation des conseillers pédagogiques », *Travail et formation en éducation*, n°4, <http://tfe.revues.org/882>, consulté le 25 janvier 2011.

DUGAL J.-P. & AMADE-ESCOT C. (2004), « Formation au conseil et développement professionnel des conseillers pédagogiques », *Recherche et formation*, n°46, p.97-116.

FABRE M. & MUSQUER A. (2009), « Vers un répertoire d'inducteurs de problématisation », *Spiral-E - Revue de recherches en éducation*, n°43, p.45-68, http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/Fabre_et_Musquer_Spiral-E_2009.pdf, consulté le 18 décembre 2011.

FLAVIER E. (2009), « L'impact formatif de l'entretien de conseil pédagogique sur le développement professionnel d'un enseignant stagiaire », *Travail et formation en éducation*, n°4, <http://tfe.revues.org/882>, consulté le 25 janvier 2011.

GRIZE J.-B. (1998), *Logique naturelle et communications*, Paris, Presses Universitaires de France.

HETIER R. & LE MOUILLOUR S. (2011), « La temporalité à l'œuvre dans les entretiens de formation », *Conseiller et accompagner : un défi pour la formation des enseignants*, J.-Y. Robin & I. Vinatier (dir.), Paris, L'Harmattan, p.163-184.

KERBRAT-ORECCHIONI C. (2005), *Les actes de langage dans le discours*, Paris, Armand Colin.

LE BAS A. (2007), « Didactique professionnelle, formation des enseignants et problématisation », *Recherches en éducation*, n°3, p.109-124.

LEBLANC S., RIA L., DIEUMEGAR G., SERRES G. & DURAND M. (2008), « Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche éactive », *Activités - revue électronique*, n°5(1), <http://www.activites.org/v5n1/leblanc.pdf>, consulté le 13 novembre 2010.

LEBOUVIER B. (2007), *Fonctionnements usuels et résistances à la professionnalisation des conseillers pédagogiques du second degré*, Thèse de doctorat, Université de Nantes, <http://archive.bu.univ-nantes.fr/pollux/show.action?id=d3a180fa-65c0-4266-99a0-5dbb52fb0843>, consulté le 3 janvier 2013.

MAXIME F. & CERF M. (2002), « Apprendre avec l'autre : le cas de l'apprentissage d'une relation de conseil », *Éducation permanente*, n°151(2), p.47-68.

MAYEN P. (2002), « Le rôle des autres dans le développement de l'expérience », *Éducation permanente*, n°151(2), p.87-107.

MUSQUER A. & FABRE M. (2011), « Qu'est-ce que conseiller veut dire ? L'entretien-conseil comme problématisation "après-coup" de la pratique », *Conseiller et accompagner : un défi pour la formation des enseignants*, J.-Y. Robin & I. Vinatier (dir.), Paris, L'Harmattan, p.105-138.

PASTRE P. (2011), *La didactique professionnelle*, Paris, Presses Universitaires de France.

PAUL M. (2009), « Autour du mot accompagnement », *Recherche et formation*, n°62, p.91-107.

PEREZ-ROUX T. (2007), « Accompagnement des enseignants en formation initiale. Le point de vue des formés sur la relation tuteur-stagiaire », *Recherche et formation*, n°55, p.135-150.

PEREZ-ROUX T. (2011), « Entre activité de conseil et co-réflexivité instrumentée : quel développement identitaire du professionnel ? » *Conseiller et accompagner : un défi pour la formation des enseignants*, J.-Y. Robin & I. Vinatier (dir.), Paris, L'Harmattan, p. 201-231.

POWER C. (2012), *Modalités d'accompagnement des enseignants débutants et construction de la professionnalité : comparaison entre la France et l'Irlande*, Thèse de doctorat non publiée, Université de Nantes.

RIA L. & CHALIES S. (2003), « Dynamique émotionnelle et activité : le cas des enseignants débutants », *Recherche et formation*, n°42, p.7-19.

SAVOIE-ZAJC L. (2011), « La recherche qualitative / interprétative en éducation », *La recherche en éducation*, T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), Québec, ERPI, p.123-147.

TROHEL J. (2010), « Les conditions d'une dynamique d'interaction favorable », *Le conseil en Formation*, D. Loizon (dir.), Dijon, Centre régional de documentation pédagogique de Bourgogne, p.189-210.

TROHEL J. & SAURY J. (2009), « Évolution des interactions tuteur-stagiaire au cours des entretiens de conseil pédagogique », *Movement et Sport Sciences*, n°66(1), p.9-23.

TROHEL J., CHALIES S. & SAURY J. (2004), « La dynamique des interactions tuteurs-stagiaires en situation de conseil pédagogique », *Savoirs*, n°5(2), p.119-140.

VIGNAUX G. (1995), « Des arguments aux discours : vers un modèle cognitif des opérations et stratégies argumentatives », *Hermès*, n°15, p.199-225.

VINATIER I. (2009), *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

WITORSKI R. (2006), « La place du tutorat et de l'accompagnement dans les voies de la professionnalisation », *Actes du colloque tutorat et accompagnement*, AIFRISS 2006, p.25-39.

Du vécu subjectif aux savoir-faire professionnels des professeurs d'école débutants

Magali Boutrais¹

Résumé

À l'heure où l'Éducation nationale utilise un référentiel de compétences pour former les professeurs des écoles, nous verrons comment la « professionnalisation » de ce métier prend corps, à travers l'analyse de vécus d'expérience de professeurs d'école débutants. Le modèle anglo-saxon du praticien réflexif s'accompagne d'une injonction de la part de l'institution à l'adaptabilité des professionnels aux changements. Progressivement, une place plus importante est accordée à « l'individu devenant sujet de sa propre formation et de sa propre efficacité professionnelle (la dixième compétence du référentiel de 2006 n'est-elle pas "se former et innover" ?) » (Thémines & Wittorski, 2012, p.3). Si le professeur d'école débutant est bien sujet de sa formation et de son efficacité professionnelle, nous nous proposons d'étudier son vécu subjectif comme étant une dimension de la construction de sa professionnalité. Afin de cerner la « construction subjective de l'expérience individuelle », nous avons mené des entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994) auprès de professeurs d'école en première ou en deuxième année d'exercice, dans le cadre de notre doctorat. L'analyse d'un extrait d'entretien nous permet d'identifier des actions qui résultent à la fois de la mise en œuvre de savoirs, et de prises d'informations furtives, suivies de prises de décision immédiates de la part de l'enseignant. Cette mise en œuvre de savoirs et de savoir-faire professionnels participe à la construction de l'identité professionnelle des professeurs d'école débutants. Afin de cerner ce processus, nous choisissons d'observer les verbalisations obtenues selon un schéma articulant prises d'information, identification, prises de décision.

De nombreuses recherches sont menées auprès des professeurs du second degré, mais rares sont celles qui s'intéressent aux vécus d'expérience des enseignants débutants du premier degré. La plupart des travaux de recherche existants portent leur attention sur les « traces » de l'enseignement, son efficacité, à travers l'étude de la relation enseignement/apprentissage. Nous choisissons de compléter ces approches en nous focalisant sur la description que font les professeurs d'école de leurs moments de classe. Nous adoptons une approche phénoménologique de ce que les professeurs d'école débutants disent de leur action en classe, afin de mieux cerner comment ils progressent dans la construction de leur professionnalité.

À l'heure de la « professionnalisation » du métier d'enseignant, une place plus importante est accordée à la façon dont l'individu s'empare de son « efficacité professionnelle » (Thémines & Wittorski, 2012). Nous nous proposons d'étudier la construction de l'identité professionnelle des professeurs d'école en début de carrière, en adoptant une approche en première personne. Pour Schön et Argyris (1999), « le praticien expérimenté dispose d'une compétence à traiter l'information en cours d'action qui lui permet de s'adapter à chaque situation professionnelle, et de trouver une réponse aux différents imprévus de situations toujours singulières. » Pastré (2011) parle d'un « sujet capable », dont la subjectivité serait à prendre en compte dans l'analyse de sa façon d'agir en situation. Pour Vermersch (2012, p.77), « prendre en compte la subjectivité signifie [...] intégrer dans la recherche ce que vit le sujet selon lui et dont il pourra verbaliser la description ».

Nous formulons l'hypothèse qu'un praticien peu expérimenté met en œuvre des compétences lui permettant de s'adapter à une situation qu'il rencontre dans son activité professionnelle, et à le

¹ Doctorante, Laboratoire École, Mutations, Apprentissages (EMA), Université de Cergy-Pontoise.

faire de manière spécifique. Notre approche s'intéresse à la subjectivité de l'enseignant : que fait-il ? Quelles informations relève-t-il dans la situation et auprès de ses élèves ?

Dans cet article, nous présentons ce qui constitue l'objet de notre thèse de doctorat en cours concernant la pratique d'enseignement et l'identité professionnelle des professeurs d'école débutants. La teneur de l'identité professionnelle est moins constituée de représentations sociales générales que des savoir-agir effectifs et des valeurs qui leur sont associées. Les représentations qu'il faut considérer comme des composantes importantes de l'identité professionnelle sont liées aux pratiques concrètes et aux savoirs réellement mis en œuvre.

Au vu de l'état actuel d'avancement de l'analyse des données recueillies, nous relatons ici le cas d'une professeure d'école débutante. Les données recueillies dans le cadre de notre thèse sont plus vastes, mais elles viendront compléter, par la suite, les observations faites dans cet article.

Dans une première partie, nous exposerons notre approche par le vécu subjectif, basée essentiellement sur l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994), et notre questionnement. Nous ferons état, dans une seconde partie, de l'analyse d'une partie des données recueillies, principalement sous l'angle des prises d'information et des prises de décision observées. Enfin, dans une dernière partie, nous soulignerons les savoir-faire professionnels que nous avons pu identifier et leur lien avec l'identité professionnelle en construction.

1. Le vécu subjectif : une étape de la construction de la professionnalité des professeurs d'école débutants

■ *L'activité d'enseignement des professeurs d'école débutants en construction*

Notre recherche prend appui, en partie, sur la didactique professionnelle (Pastré, 2011 ; Vinatier & Altet, 2008). Nous tentons de comprendre l'activité d'enseignement des professeurs d'école débutants en classe, à travers ce qu'ils peuvent expliciter de leur pratique. Ainsi, nous proposons d'étudier comment se construisent des compétences professionnelles chez ces professeurs d'école débutants. Grâce à un recueil de données en première personne (le sujet « je » décrivant son propre vécu, de l'intérieur), nous étudions les raisonnements tenus par ces professionnels au moment où ils effectuent une tâche : comment se déroulent les échanges entre l'enseignant et le ou les élève(s) en classe, du point de vue du vécu subjectif de professeurs d'école débutants ? ; quelles sont les informations perçues en situation ? ; comment sont-elles analysées et comment s'effectuent les prises de décisions en cours d'action en classe ?

À partir de ces analyses, nous observons les savoirs mis en œuvre et les valeurs qui sous-tendent les actions dans une situation donnée. Ces valeurs participent au système de représentations de l'individu et à son implication dans le métier. Elles constituent une partie de son identité professionnelle. Comment se construit-elle ? Pour recueillir ces données en première personne, nous avons procédé à des entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994), après avoir été formée à cette technique d'entretien par Faingold et Vermersch.

■ *De l'intérêt de l'entretien d'explicitation dans l'analyse de l'activité d'enseignement*

La méthode de l'entretien d'explicitation permet de recueillir des informations en première personne sur ce que fait le sujet, dans une situation spécifiée passée, au plus près de son vécu. Cela permet parfois au sujet de prendre conscience de ses activités physiques et mentales au moment du vécu. La « position de parole incarnée » (Vermersch, 1994) que l'on obtient par l'entretien d'explicitation permet au sujet de se tourner vers son intériorité. Quand la personne interviewée est dans cette position, elle ne se voit pas en train de faire, mais elle revoit la situation mentalement comme elle s'est produite, la personne ressent ce qui était autour d'elle,

les émotions qu'elle a ressenties à ce moment-là, elle retrouve les sensations de ce moment, revit les gestes qu'elle a faits, les pensées qu'elle a eues à ce moment précis.

Pour nous, l'intérêt de cette approche par le vécu subjectif réside dans la qualité des propos recueillis par cette technique d'entretien. Contrairement à une parole habituelle, « formelle », comme le dit Vermersch, le sujet ne s'appuie pas sur son savoir pour expliquer la situation passée, de façon décontextualisée et abstraite, ou en généralisant. L'important est d'accéder, par l'entretien d'explicitation, « au vécu de l'action » c'est-à-dire à tout ce que ce vécu comporte de sensoriel et d'émotionnel, de pensées, d'actes mentaux et de gestes non encore conscientisés. Chaque vécu de l'action est singulier, spécifique au sujet qui le vit. La technique apprise de l'entretien d'explicitation nous permet de faire décrire par l'interviewé le détail de son action. Cette action se décompose, est fragmentée, en « actions élémentaires », auxquelles on peut accéder, comme l'a montré Vermersch, grâce à cette technique d'entretien, « pour lever l'implicite sur le "comment" » (Vermersch, 2010, p.141). Ces actions élémentaires sont accessibles à partir de la « granularité de la description » ou encore les « niveaux de description ». La « fragmentation de la tâche » que permet le questionnement particulier de l'entretien d'explicitation, en position de parole incarnée, donne accès aux actions élémentaires des différentes étapes d'une tâche. Or, selon Vermersch (p.144), *« Les actions élémentaires sont composées d'opérations d'identification, de prises d'information d'une part, et d'opérations d'exécution d'autre part. »*

Faingold, à l'aide de l'entretien d'explicitation, montre « en quoi consistent les compétences professionnelles des enseignants experts » (Faingold, 1996, p.138). Il s'agit d'enseignants experts du premier degré. Elle donne un exemple de « prise de décision relevant d'un traitement pré-réfléchi de l'information ». L'enseignant expert, à partir de « prises d'information initiales » (ce qu'elle a entendu, ce qu'elle a vu) effectue des « prises de décision en cours d'action ». Comme le souligne Faingold, *« l'entretien d'explicitation permet de montrer que ce que les experts appellent souvent l'"intuition", repose en fait sur des compétences de prélèvement d'indices très pointus liés à une connaissance approfondie à la fois du groupe classe dans son ensemble, de chaque enfant dans sa spécificité et des contenus didactiques de référence. »* (p.140)

Avec la même technique d'entretien, nous proposons de recueillir de tels moments d'action située d'enseignement auprès de professeurs d'école débutants et d'étudier comment ces compétences de prélèvement d'indices émergent chez eux. De quelle nature sont leurs prises d'information initiales ? Quel traitement en font-ils en cours d'action ? Quelles prises de décision opèrent-ils ? Quel est le degré de pertinence de ces prises de décision en fonction du but initial de l'action ?

■ **Positionnement de l'approche en première personne par rapport à d'autres approches**

Parmi les approches qualitatives de recueil de données par entretien, certaines s'appuient sur des enregistrements vidéo, à partir desquels les personnes interviewées commentent leur pratique. Ces approches présentent un intérêt certain en termes de justifications et d'explications des pratiques, apportées par la personne interrogée. Avec l'entretien d'explicitation, nous cherchons à obtenir des informations sur ce qui n'est pas observable dans la pratique de l'enseignant : que se passe-t-il, pour lui, en lui, quand il fait classe ? À quoi est-il attentif ? Notre objet est de saisir la subjectivité des activités mentales que le professeur des écoles effectue en cours d'action. Dans le cadre de notre recueil de données, le chercheur n'est pas présent lors de la séance de classe que choisit d'explorer le professeur d'école débutant. Le chercheur est l'intervieweur.

Contrairement à un rappel d'un moment de classe vidéo-enregistré, proposé par le chercheur, nous choisissons délibérément de demander à l'enseignant d'identifier dans sa pratique un moment spécifié. Nous faisons l'hypothèse que si l'attention de la personne se dirige vers un

moment particulier, c'est parce qu'il contient quelque chose d'important pour elle. Nous tenterons, au cours de notre travail de thèse, de valider cette hypothèse.

Comme toute approche, ce recueil de données a ses limites et ses contraintes. Contrairement à certains courants psychologiques et à certaines approches cliniques, les données en première personne que nous recueillons sont examinées afin de mieux saisir « la cognition et l'action » (Maurel & Sackur, 2010, p.165) du sujet, et non les aspects affectifs ou psychanalytiques de ses verbalisations. À travers cette approche psycho-phénoménologique, nous ne cherchons pas à définir des invariants, généralisables à toutes les pratiques des professeurs des écoles, mais nous tentons, plutôt, de comprendre ce qui se passe pour un individu particulier, dans une situation singulière.

2. Notre recueil de données et les premières analyses

■ *Présentation de notre corpus et des données recueillies*

Notre recherche porte sur six professeurs d'école titulaires en première et en deuxième année d'exercice (T1 et T2). Nous avons mené un entretien d'explicitation avec chaque personne. Notre incitation de départ, lors de l'entretien, est la suivante : « Ce que je vous propose, si vous en êtes d'accord, c'est d'essayer de laisser revenir un moment de pratique de classe, de pratique professionnelle, où ça s'est bien passé pour vous. » Cette démarche (partir d'un moment de classe qui s'est bien passé) comporte deux aspects positifs.

- L'analyse d'une séance qui ne s'est pas bien passée entraîne des justifications de la part du sujet, une autocritique qui se situe essentiellement sur le plan des savoirs théoriques et didactiques qui auraient dû être mis en œuvre. À l'inverse, faire revenir à la mémoire un moment qui s'est bien passé va permettre au sujet de laisser plus facilement de côté les justifications convenues, et de répondre à des questions portant sur les processus qu'il met en place en cours d'action. Cela va parfois amener des prises de conscience sur les prises d'informations effectuées en situation. Ainsi, le chercheur peut recueillir des informations fines, précises sur les manières d'agir du sujet.
- Pour un débutant, il est difficile d'analyser seul, de mettre à distance une situation qui s'est mal passée et d'en tirer des enseignements sans accompagnement. Notre expérience de conseillère pédagogique nous a montré que l'autocritique faite par les professeurs d'école les amène à porter un regard négatif sur eux-mêmes et sur les élèves ; rares sont ceux qui envisagent des solutions, tellement ils sont submergés émotionnellement et cognitivement par ce qu'ils perçoivent comme un « échec ». Ils n'arrivent plus alors à déplacer leur point de vue pour adopter celui de l'apprenant-élève ou celui de l'enseignant-apprenant. De plus, le fait d'évoquer un moment positif rehausse l'estime de soi (Boutrais, 2011).

À ce jour, nous commençons l'analyse des données ainsi recueillies. À ce stade de leur exploitation, nous avons remarqué que des prises de décision en cours d'action étaient effectuées aussi par les enseignants débutants, comme Faingold (1996) l'a montré pour les enseignants experts.

■ *Des prises d'information et des prises de décision chez une professeure d'école débutante*

Nous avons choisi de présenter ici des extraits d'un entretien dans lesquels la professeure d'école interviewée explicite l'enchaînement de ses actions, ses prises d'indices et les analyses qu'elle a effectuées en situation. Cet enchaînement correspond au schéma de l'« effectuation » (modèle T.O.T.E.) repris par Vermersch (1994). Ce modèle T.O.T.E. Trigger (déclencheur) / Operate (opérer, faire) / Test (critère de sortie) / Exit (sortir) a été décrit par Miller, Galanter et Pribram (1960), repris dans différentes applications de la Programmation neurolinguistique (P.N.L.) et largement développé par R. Dilts (Vermersch, 1994, 2010). Comme le précise

Vermersch (2010, p.218) : « Dans la pratique de l'entretien d'explicitation, ce modèle élémentaire est utilisé comme grille de description simplifiée pour la recherche d'information de l'exécution d'une micro-opération. En effet, ce qui est le plus facilement verbalisé est l'exécution proprement dite, ce qui reste implicite est la prise d'information initiale qui a conduit à choisir d'effectuer cette opération... et l'information sur laquelle est basé le critère de fin de l'opération.... Le modèle T.O.T.E. insiste bien sur la relation fonctionnelle indispensable entre prise d'information et opération d'exécution. » Faingold, à la suite de Vermersch, s'inspire de ce modèle T.O.T.E. pour présenter la structure de l'activité, notamment l'activité d'enseignement (2011, p.121). Nous adoptons aussi le schéma qu'elle propose (et qu'elle nous a enseigné) : (1) PRISE D'INFORMATION – IDENTIFICATION (2) PRISE DE DÉCISION – EFFECTUATION

La spécificité de l'entretien d'explicitation est précisément d'élucider l'implicite de l'action « *le sujet livrant habituellement le résultat du traitement et non ses prises d'information initiales* » (p.122).

Ici la séance de classe se situe en moyenne section de maternelle. L'enseignante a repéré une anomalie à propos d'une élève (elle tient ses ciseaux dans la main gauche) (Triger : déclencheur et prise d'information). Elle décide d'intervenir auprès de l'élève (Operate : opérer des prises d'informations complémentaires) pour vérifier quelle est la main qu'elle utilise habituellement pour écrire (Test). L'information recueillie confirme ce que l'enseignante avait perçu, donc elle peut continuer (Exit : critère de sortie).

<p>PE² : On était à la table là-bas. C : Alors vous, vous êtes où quand ils sont à la table ? PE : Alors la petite était assise et moi j'étais derrière, au-dessus. C : Vous êtes derrière au-dessus. PE : Au début, pour voir comment elle tenait sa paire de ciseaux. Et quand, comme elle y arrivait pas (<i>sic</i>), elle commençait à s'énerver. Et donc je me suis assise à côté, la place était libre. C : D'accord vous vous êtes assise à côté d'elle. Voilà, on va prendre le temps de revenir à ce moment. Là, où vous êtes assise à côté d'elle. Vous pouvez fermer les yeux si ça vous aide à revoir le déroulement, et essayer de voir, à ce moment-là peut-être, elle était à votre gauche ou à votre droite ? PE : Elle était à ma gauche. C : À votre gauche, voilà. Essayez de voir un petit peu peut-être ce qu'elle vous dit, ce qu'elle est en train de faire. Et puis juste décrivez ce qui vient. PE : Donc, je... elle a la paire de ciseaux dans la mauvaise main.</p>	<p><i>Prise d'information</i> : l'enseignante repère une élève, elle la regarde saisir les ciseaux.</p> <p><i>Prise d'information</i> : repérer comment s'y prend l'élève.</p>
<p>C : Ah. C'est quoi la mauvaise main ? PE : Dans la main gauche, alors je lui redemande, je lui demande d'écrire son prénom...</p>	<p><i>Identification</i> : l'élève tient les ciseaux de la main gauche. <i>Prise de décision</i> : vérifier que la main gauche est la main de prédilection de cette élève. <i>Effectuation</i> : l'enseignante intervient (demande à l'élève d'écrire son prénom).</p>
<p>PE : ... elle y arrive pas (<i>sic</i>), mais elle prend le stylo spontanément de la main droite.</p>	<p><i>Résultat de l'action et nouvelle prise d'information – identification</i> : l'élève est droitrière</p>

² PE : professeur d'école interviewé. C : chercheur

Dans cet extrait d'entretien, nous voyons comment l'entretien d'explicitation, le questionnement de l'intervieweur amènent l'enseignante à exprimer ses déplacements auprès de l'élève, son intention, quand elle lui demande d'écrire son prénom. L'enseignante explicite l'enchaînement des prises d'indices, des analyses et des actions qu'elle effectue en situation.

Nous pouvons noter comment l'enseignante sollicite l'élève afin qu'elle utilise sa main de prédilection : elle sollicite l'action de l'élève et observe le comportement de celle-ci, ce qui lui permet d'obtenir l'information qu'elle cherche, sans avoir induit la réponse de l'élève. En procédant de cette façon, l'enseignante a la confirmation que l'élève utilise la main droite et elle le fait faire simultanément à l'élève.

Par contre, nous remarquons deux points : 1) l'enseignante ne dit pas explicitement à l'élève qu'elle utilise la main droite pour le stylo, et qu'elle peut utiliser aussi cette main pour tenir les ciseaux ; 2) dans la suite de l'entretien, l'enseignante répond à la question de l'élève « comment je fais pour écrire mon prénom ? », ce qui va la mobiliser un certain temps. Le critère de sortie (l'élève est droitier) ouvre une nouvelle interrogation pour l'élève et une activité supplémentaire dans la séance. Cette parenthèse ouverte sera refermée par l'enseignante, un peu plus tard, quand elle s'apercevra que l'élève ne parvient pas à reproduire l'écriture de son prénom : « *elle a réessayé et quand j'ai vu qu'elle y arrivait pas on a arrêté parce que j'ai senti que ça la pesait un peu de pas y arriver, donc je lui ai dit qu'on reprendrait une autre fois, plus tard. Et là on a essayé donc pour découper (sic).* » La professeure d'école rassure l'élève et lui propose une perspective (« *je lui ai dit qu'on reprendrait une autre fois plus tard.* »)

Un peu plus loin dans l'entretien, nous pouvons identifier une autre succession d'opérations d'identification et d'effectuation. L'enseignante choisit d'approfondir le moment où elle aide une élève en difficulté. Nous avons obtenu des informations intéressantes sur la façon dont l'enseignante débutante procède pour aider l'élève en difficulté qu'elle a repérée, dans la situation spécifiée.

Un des ateliers proposés par l'enseignante consiste à découper des dessins représentant des sachets de blé, puis à les coller en face de l'écriture chiffrée indiquant le nombre de sachets correspondant. Un scénario est imaginé par l'enseignante à destination des élèves : « Le boulanger avait demandé un nombre de sachets de blé et ils devaient découper et coller le bon nombre de sachets. » L'enseignante précise : « On avait fait des jeux avant... on avait fait en manipulant. Et là ils devaient coller. »

<p>PE : Elle a fait et elle m'a regardé, en attendant que euh, soit je la corrige ou pas.(<i>sic</i>) C : Et là qu'est-ce que vous ...? PE : Donc là, C : Qu'est-ce que vous lui dites ? PE : Ben je lui ai posé la même question : « Est-ce que tu as pris trois sachets ? » comme j'avais fait pour le 1 et pour le 2. Et là, elle m'a regardé et elle...euh... elle avait aucune réaction. Donc je lui ai dit : « Comment est-ce que tu peux savoir si tu as pris, euh, trois sachets ? » Là, elle a commencé à compter : « 1, 2, 3, 4 » (<i>geste</i>) Elle a montré avec son doigt. Et ça l'a pas...elle a dit « non j'en n'ai pas pris 3. » C : Hmm</p>	<p><i>Prise d'information - identification</i> : l'enseignante capte le regard de l'élève.</p> <p><i>Prise de décision - effectuation 1</i> : question de l'enseignante à l'élève.</p> <p><i>Résultat</i> : l'élève remarque qu'elle n'a pas pris 3 sachets (nouvelle prise d'information).</p>
<p>PE : ... Donc, on a recompté et je lui ai dit, je lui ai répété que c'était le dernier nombre qu'on disait. Est-ce que y avait trois (<i>sic</i>) ? Elle savait pas...</p>	<p><i>Effectuation 2</i> : l'enseignante énonce un savoir à destination de l'élève et lui demande si elle a le nombre de sachets demandés (effectuation pour avoir un test, et nouvelle prise d'information : l'élève ne sait pas).</p>

<p>PE : ... donc je lui ai redemandé de me montrer 3 avec les doigts. Et là le 3 elle a un petit peu bloqué.</p> <p>C : Oui</p> <p>PE : Autant le 1 et le 2 ça s'est bien passé, mais le 3 elle a eu du mal. Elle m'a montré 3 avec les doigts, mais pour euh... pour me montrer trois sachets ça a été un petit peu plus compliqué.</p>	<p><i>Effectuation 3</i> : l'enseignante questionne l'élève.</p> <p><i>Prise d'information</i> : l'élève sait montrer 3 doigts mais a des difficultés pour montrer 3 objets.</p>
<p>PE : donc du coup, il fallait chercher de la colle à ce moment-là, donc je lui ai demandé de me chercher trois pinceaux et euh elle m'en a ramené un et un autre...et un autre elle l'a fait, trois (<i>sic</i>). Et après on a essayé de faire les pinceaux de colle et les...</p> <p>C : Alors comment vous faites quand vous dites « on a essayé de faire les pinceaux de colle » ?</p> <p>PE : Alors elle m'a mis les trois pinceaux sur la table... et maintenant...</p> <p>C : Oui</p>	<p><i>Effectuation 4</i> : l'enseignante sollicite l'élève.</p> <p><i>Prise d'information</i> : l'élève positionne les pinceaux un à un (elle maîtrise la correspondance terme à terme).</p>
<p>PE : Donc elle les avait alignés, et je lui ai demandé : « Ben maintenant je veux autant de sacs de blés que de sachets. » Donc là elle a mis, donc il lui restait les quatre sur la feuille. Elle a mis un sachet de blé devant chaque pinceau.</p> <p>C : D'accord.</p> <p>PE : Et là elle m'a dit : « Oh, y en a un de trop ! » Donc elle a remis le sac, la petite étiquette du sachet de blé dans la barquette et elle a mis euh les trois sur le 3.</p>	<p><i>Effectuation 5</i> : l'enseignante sollicite l'élève.</p> <p><i>Prise d'information</i> : l'élève positionne les sachets un à un et réussit la tâche.</p>

Cette succession d'actions, de prises de décision et de prises d'information de la part de l'enseignante peut être analysée de plusieurs manières :

- Comment s'y prend l'enseignante pour solliciter l'élève ? Quelles interactions enseignante/élève ? Pour quels résultats ?
- Que comprenons-nous du travail de l'enseignante ?
- Quels sont les savoir-faire professionnels que cette enseignante débutante maîtrise déjà ? Aurait-elle pu agir autrement ?

Chez les professeurs d'école débutants, ces prises d'information initiales : leur identification subjective, ainsi que les prises de décision-effectuation qu'ils relatent nous paraissent significatives de la manière dont ils intègrent des savoir-faire professionnels. À la suite de Barbier (1996, p.10), nous faisons l'hypothèse que les savoirs d'action sont aussi « *des composantes identitaires indissociables d'un agent individuel ou collectif supposé en être le support.* »

3. Les savoir-faire professionnels révélés par la description du vécu

■ Les savoir-faire professionnels relevés par le chercheur chez une professeure d'école débutante

Par « savoir-faire professionnels », nous entendons les savoir-faire et les « savoirs procéduraux » tels que les définit Malglaive (1990). Ils peuvent être des gestes routiniers et des habitudes déjà expérimentés dans diverses situations, mais une partie de ces savoirs pratiques se construit aussi *dans* l'action. Ce sont les « savoirs en usage », selon la terminologie de l'auteur, que nous relevons ici à partir de l'entretien analysé ci-dessus.

L'analyse de cet entretien nous permet d'identifier des savoir-faire professionnels ou savoirs en usage, chez cette enseignante débutante, notamment lorsqu'elle accompagne une élève en difficulté :

- solliciter une action ou une réflexion de la part l'élève plutôt que de lui dire ce qu'il a à faire. L'enseignante ne demande pas directement à l'élève « de quelle main tu tiens les ciseaux? » mais elle va vérifier par un moyen détourné si l'élève utilise vraiment sa main de prédilection. Ou encore, l'enseignante ne dit pas « maintenant tu dois faire cela », mais elle demande à l'élève ce qu'il faut faire après ;
- rassurer l'élève ;
- faire avec, accompagner l'élève ;
- faire faire à l'élève le geste et l'encourager ;
- inciter l'élève à faire en même temps qu'elle (montrer et accompagner) ;
- laisser faire mais en étant là ;
- observer l'élève et analyser instantanément ses réactions (détournement du regard = fatigue, lassitude).

Ces savoirs en usage relevés dans le cas de cette professeure d'école débutante constituent des points de départ pour la suite de l'analyse des données recueillies. Nous tenterons de voir si d'autres professeurs d'école débutants les mettent en œuvre dans leur pratique professionnelle, dans des situations similaires d'aide aux élèves. Il nous semble intéressant, également, de poursuivre l'analyse des données en tentant de dégager des catégories de savoirs en usage propres aux professeurs débutants que nous avons interrogés, et pouvant être déclinés de différentes façons dans la pratique. Cela constituera la suite de notre travail d'analyse de données.

Concernant cette enseignante débutante, nous avons relevé ces savoir-faire, mais que peut-elle dire, elle-même, de ce qu'elle a su faire lors de cette séance ?

■ **Les savoir-faire professionnels identifiés par la professeure d'école**

À la fin de l'entretien, quand la description du moment spécifié est terminée, nous posons la question suivante à l'enseignante débutante : « Qu'est-ce que vous avez su faire là finalement, en tant qu'enseignante ? » Avec cette question nous tentons de savoir si l'enseignante identifie les savoir-faire professionnels qu'elle possède déjà ou, éventuellement, les manques qu'elle remarque dans sa pratique (outils d'aide à la prise de conscience utilisés par Faingold). Essayons d'analyser les réponses de l'enseignante.

L'enseignante apporte des éléments concernant l'élève qu'elle a aidée dans cette situation précise :

« PE : ... euh, ben, je me dis que la petite là a pris euh elle s'est dit qu'elle pouvait faire quelque chose, euh, bon, aidée, mais voilà elle a fait son travail.

PE : Donc les autres fois, c'était pas toujours terminé. Donc là je pense que pour elle ça a été un bon moment aussi, de se dire « on s'occupe de moi et j'ai réussi à faire mon travail », euh, ça c'est bien.

L'enseignante dit qu'elle a su montrer à l'élève qu'elle pouvait réussir son travail.

Mais elle commente aussi ce qu'elle a constaté pour le reste de la classe en insistant sur l'autonomie dont les élèves ont fait preuve dans cette séance :

PE : Et puis, euh, pour les autres, me dire que ils deviennent de plus en plus autonomes (sic), en fait.

PE : Ils ont réussi à faire...

C : Donc vous, qu'est-ce que vous avez réussi à faire à ce moment-là ?

PE : Euh, moi, les rendre autonomes, à les... à les... voilà, à les... (silence). Pour moi ils ont appris ce qu'ils devaient apprendre et plus, parce qu'ils ont fait leur travail, mais euh..., tout ce qu'y avait, euh, la vie de classe à côté, euh, ça a pas persécuté, pas persécuté (sic). Ça n'a pas euh, comment dire...toutes les petites, les petites disputes qu'ils ont, moi, j'ai tendance à croire que ça les empêche de bien se concentrer. Et là justement, comme y en a pas eu, je me suis dit qu'ils étaient vraiment dans leur travail, et du coup ça a été, enfin, ils ont été efficaces et ça a été bénéfique pour eux.

Le fait que les élèves aient su se concentrer sur leur travail est important pour l'enseignante ; autant, semble-t-il que le fait qu'ils aient appris ce qu'ils devaient apprendre.

Quand nous la sollicitons plus précisément par rapport à l'élève qu'elle a aidée, elle précise l'importance de son aide :

C : Ma question c'était plus par rapport à l'enfant que vous avez aidée à découper et à compter. Qu'est-ce que vous avez su faire dans cet accompagnement que vous avez fait auprès d'elle ?

PE : Qu'est-ce que j'ai su faire ? Pour elle ?

C : À votre avis ?

PE : Euh, ben, pour moi j'ai su l'aider et voilà, c'était normal, c'est ce que j'aimerais faire avec les autres, mais que je peux pas forcément faire à chaque fois, donc euh, donc voilà (sic).

C : D'accord et quand vous dites « j'ai su l'aider » Comment vous l'avez aidée ?

PE : Ben, je me dis que si jamais j'avais pas été avec elle (sic), à côté d'elle, elle se serait probablement énervée au tout début pour le découpage, elle aurait pas pu faire son travail. Et, donc là, le fait d'être à côté d'elle et de la canaliser et de lui expliquer et de l'encourager, euh, elle a réussi à le faire et, en fait, elle savait le faire avec un petit peu d'aide, mais, voilà, euh, une simple présence pour l'aider et pour la guider a fait que, que, qu'elle a pu faire le travail que je lui avais demandé... donc... voilà. »

À cet endroit de l'entretien, l'enseignante formule elle-même ce qu'elle a su faire : « la canaliser », « lui expliquer », « l'encourager », « la guider ». Cela a du sens pour l'enseignante.

Faingold (2011, p.123) parle de « décryptage du sens » : « *Dans l'exploration d'un moment de pratique professionnelle, la mise en évocation et la description du vécu de l'action sont pour moi un point de départ privilégié pour accéder au sens de ce moment pour le sujet, en termes d'identité professionnelle et même souvent d'identité personnelle.* »

L'aide aux élèves en difficulté, pour cette professeure d'école débutante, constitue une valeur à laquelle l'enseignante tient particulièrement et qui fait partie de son identité professionnelle.

À la suite de Barbier et Faingold, nous postulons que l'identité professionnelle d'un individu, à la fois, transparait dans ses actions et est modifiée par celles-ci. Nous tenterons de développer cette hypothèse dans le cadre de notre thèse : à partir de quelles valeurs le sujet s'adapte-t-il aux situations ? Comment ces situations modifient-elles son identité professionnelle, en retour ?

Perez-Roux (2008, p.104) propose « une approche constructiviste de l'identité » dans le sens où elle envisage l'identité comme « un processus complexe et dynamique ». L'identité se situe à l'articulation de trois axes principaux plus ou moins en tension (Perez-Roux, 2003). Ces axes sont :

- continuité/changement (le sujet tend à rester le même au fil du temps, en fonction de son histoire et des modifications de l'environnement) ;
- image de soi en relation avec celle que, selon lui, les autres lui attribuent ;
- conserver une unité (cohérence interne).

Chaque sujet incorpore ainsi une multiplicité de schèmes d'action (sensori-moteurs, de perception, d'évaluation, d'appréciation), d'habitudes (de pensée, de langage, de mouvement) qui deviennent des « marchandises disponibles » (Perez-Roux, 2008, p.114). Ces trois axes définissent le processus d'ajustement et de renégociation de l'identité.

Selon Perez-Roux, l'identité personnelle et l'identité professionnelle suivent ce processus : « *Déséquilibres, tensions, moments de crise sont dépassés si l'individu parvient à des choix qu'il peut opérer à un moment donné de sa trajectoire personnelle et professionnelle* » (p.115)

L'auteure montre le lien entre identité professionnelle et identité personnelle du sujet, à travers les représentations, les savoirs et les pratiques : « *l'individu s'investit en fonction de valeurs, d'idéaux portés par son système de représentations et s'implique durablement dans le secteur qu'il s'est choisi, si cet engagement lui donne un sentiment de contrôle de la situation et une*

forme de reconnaissance sociale. En ce sens, les représentations professionnelles [...] sont en lien avec la pratique et les savoirs, avec lesquels elles forment les composantes essentielles du système professionnel. » (p.115)

En étudiant la pratique des professeurs d'école débutants, nous pouvons observer les savoirs mis en œuvre et les valeurs qui sous-tendent leurs actions dans une situation donnée. Ces valeurs participent au système de représentations de l'individu et à son implication dans le métier. Elles constituent une partie de son identité professionnelle. En effet, c'est à partir de ses compétences et de ses capacités que la professeure d'école interviewée construit des savoirs pratiques susceptibles d'être réutilisés dans d'autres situations. L'individu est, à la fois, acteur, il agit et donc transforme son environnement, mais il est aussi transformé, à son tour, par la mise en œuvre des savoirs qu'il détient

Conclusion

Grâce à l'approche par le vécu subjectif que permet l'entretien d'explicitation, nous identifions des actions implicites effectuées par les professeurs d'école débutants lors d'une séance de classe spécifiée. Nous savons que nous ne pourrions pas étendre la validité des résultats obtenus dans ce type de recherche, et nous nous en gardons bien.

Cependant, à partir de ce qu'effectuent les enseignants débutants se dessinent des savoir-faire professionnels ou savoirs en usage émergents. Ces savoirs d'action professionnels font partie de l'identité professionnelle en construction chez les professeurs d'école débutants. Ces savoirs sont en construction, car leur pertinence par rapport à la situation et au but de la séance de classe peut être discutée, en termes pédagogiques et didactiques, et parce qu'ils ne sont sans doute pas encore intégrés définitivement par l'enseignant, comme ressources pouvant servir dans d'autres situations. Cette recherche est en cours, ainsi que l'analyse des données recueillies. Celles-ci n'ont pas fini de nous livrer des informations intéressantes sur la construction de la professionnalité des professeurs d'école, et de nous permettre de faire avancer notre réflexion.

D'ores et déjà, les informations recueillies concernant les compétences en acte des professeurs d'école débutants soulignent l'importance d'un retour sur la pratique, pendant les moments de formation. À l'heure de la mise en place des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE), ne doit-on pas s'interroger sur la place à accorder à la réflexivité de la pratique lors de la formation des professeurs d'école ?

Bibliographie

ALTET M. (2008), « Tensions, régulations et ajustements dans les pratiques enseignantes : analyse de la dynamique des interactions maîtres-élèves observées dans un « débat scientifique » en cycle 3 », *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, I. Vinatier & M. Altet (dir.), Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p.47-56.

BAILLEUL M., THEMINES J.-F. & WITTORSKI R. (coord.) (2012), *Expériences et développement professionnel des enseignants : formation, travail, itinéraire professionnel*, Toulouse, Octarès Éditions.

BARBIER J.-M. (dir.) (1996), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses Universitaires de France.

BOUTRAIS M. (2011), « De l'intérêt de partir du vécu de l'expérience dans la formation des enseignants », Colloque international *Crise et/en éducation*, Université Paris Ouest, Nanterre, 2011.
<http://www.colloque-crise-aecse-2011.eu/communications/liste?member=M9426>, consulté le 10 mai 2014.

BUCHETON D. (dir.) (2009), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Octarès Éditions.

CLANET J. (coord.) (2012), *Pratiques enseignantes. Quels ancrages théoriques pour quelles recherches ?*, Paris, L'Harmattan.

FAINGOLD N. (1996), « Du stagiaire à l'expert : construire des compétences professionnelles », *Former des enseignants professionnels*, L. Paquay (dir.), Bruxelles, De Boeck, p.137-152.

FAINGOLD N. (2011), « Explicitation des pratiques, décryptage du sens », *Approches pour l'analyse des activités*, G. Le Meur & M. Hatano (dir.), Paris, L'Harmattan, p.111-155.

MALGLAIVE G. (1990) (réédition 2008), *Enseigner à des adultes*, Paris, Presses Universitaires de France.

MAUREL M. & SACKUR C. (2010), *Faire l'expérience des mathématiques. Entre enseignement et recherche*. Lyon, Aléas Éditeur.

MILLER G.A., GALANTER E., PRIBRAM K.H. (1960), *Plans and Structure of Behavior*, New York, Holt, Rinehart & Winston.

PASTRE P. (2011), *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*, Paris, Presses Universitaires de France.

PEREZ-ROUX T. (2005), « Dynamiques identitaires à l'échelle du temps : une étude de cas chez les enseignants d'Éducation Physique et Sportive », *Science et Motricité*, n°56, p.75-96.

PEREZ-ROUX T. (2008), « Une pratique professionnelle entre tensions et ajustements : quelles dynamiques identitaires à l'œuvre ? », *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, I. Vinatier & M. Altet (dir.), Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p.113-134.

SCHON D.A. (1996), « À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, J.-M. Barbier (dir.), Paris, Presses Universitaires de France, p.201-222.

SCHON D.A. & ARGYRIS C. (1999), *Théorie et pratique professionnelle. Comment en accroître l'efficacité ?*, Québec, Éditions logiques.

THEMINES J.-F. & WITTORSKI R. (2012), « Le développement professionnel au-delà des intentions sociales : quels enjeux scientifiques ? », M. Bailleul, J.-F. Thémines & R. Wittorski (coord.), *Expériences et développement professionnel des enseignants : formation, travail, itinéraire professionnel*, Toulouse, Octarès Éditions, p.1-5.

VERGNAUD G. (1996), « Au fond de l'action, la conceptualisation », J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses Universitaires de France, p.275-292.

VERMERSCH P. (1994, réédition 2010), *L'entretien d'explicitation*, Issy-les-Moulineaux, E.S.F éditeur.

VERMERSCH P. (2012), *Explicitation et phénoménologie*, Paris, Presses Universitaires de France.

VINATIER I. & ALTET M. (dir.) (2008), *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

WITTORSKI R. & BAILLEUL M. (2012), « Entre professionnalisation et développement professionnel : croisement d'analyses statistiques », M. Bailleul, J.-F. Thémines & R. Wittorski (coord.), *Expériences et développement professionnel des enseignants : formation, travail, itinéraire professionnel*, Toulouse, Octarès Éditions, p.47-60.

Controverse et formation : une étude empirique autour d'un format d'entretien professionnel

Sandrine Prevel¹

Résumé

Cet article rend compte d'une étude menée auprès de six enseignantes engagées dans une recherche collaborative. Elles se soumettent à un format d'entretien au cours duquel de la controverse est apportée par le biais d'extraits vidéo. Ces vidéos montrent des techniques mises en œuvre pour mettre des élèves d'école maternelle en langage pour les faire progresser en éducation physique et sportive. Les enseignantes sont amenées à mettre en débat ces techniques conduites par des pairs dans une même classe de situation puis invitées à reconstruire de nouveaux scénarios pédagogiques. Les données de l'étude portent sur les interactions langagières entre le chercheur et les enseignantes ainsi que sur des commentaires que ces dernières apportent sur l'entretien a posteriori. Les résultats visent à mesurer l'impact de la controverse sur l'avancée de la problématisation.

Diverses formes d'entretien professionnel traitent de la tension entre l'action qui ne peut s'explicitier et se comprendre d'un unique point de vue extérieur au sujet qui agit, et le fait qu'en parallèle elle ne peut être immédiatement exprimée et décryptée du point de vue de l'acteur. Cependant, aucune de ces formes d'entretiens ne s'ancre réellement dans le paradigme de la problématisation. L'expérience et sa mise en mots se trouvent au cœur des entretiens d'explicitation de Vermersch (1994), d'autoconfrontation de Theureau (2005) et d'autoconfrontation croisée de Clot et Faïta (2000), mais les cadres théoriques qui les sous-tendent, les objets d'analyse et les visées diffèrent.

L'entretien d'explicitation s'appuie sur l'idée qu'étant partiellement autonome, l'action conserve une part d'implicite pour l'acteur lui-même. Il est organisé par la mise à jour et la prise de conscience par le formé des procédures mises en œuvre visant, dans une perspective piagétienne, le passage du réussir au comprendre.

L'entretien d'autoconfrontation se situe dans le paradigme de l'énaction qui envisage l'activité humaine dans un couplage structurel activité/situation. De ce fait, l'activité de l'acteur peut être décrite du point de vue des interactions acteur/environnement.

La méthodologie de l'autoconfrontation croisée s'inscrit dans le courant de la clinique de l'activité. Là encore le concept de prise de conscience est prégnant mais cette fois-ci dans une perspective vygotskienne. Il s'agit d'une redécouverte de l'expérience vécue dans un autre contexte dont le sujet extrait une nouvelle perception de l'expérience.

Cet article propose de soumettre un format d'entretien, l'Entretien Technique Controversé (ETC), qui devrait conduire le professionnel à transformer et à développer son activité. Il s'appuie sur les notions de controverse, une des trois figures du problème (Fabre, 1999), de posture réflexive et prospective et d'argumentation. L'hypothèse qui fonde cet écrit est que l'introduction d'une pratique alternative par le biais d'un extrait vidéo va générer de la controverse et inscrire l'ETC dans un débat technique, centré sur un problème. Le professionnel sera alors amené à questionner, clarifier, remettre au travail les choix qu'il a faits dans l'action pour envisager une solution possible porteuse de nouvelles conditions.

¹ Doctorante, Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN), Université de Nantes.

Cet article s'appuie sur une étude empirique réalisée dans le cadre d'une recherche collaborative réunissant un chercheur et neuf enseignantes expérimentées, ayant chacune au moins dix ans d'ancienneté, autour de la gestion de la dialectique langage/apprentissages en éducation physique et sportive (EPS) à l'école maternelle. Les entretiens analysés ont été menés au cours de la première campagne de recueil de données et se concentraient sur les techniques de mise en langage en jeux collectifs. L'expression « technique de mise en langage » renvoie aux travaux de Combarous (1984). En classe, l'enseignant résout des problèmes concrets de manière originale. Il utilise ses connaissances et des instruments pour agir sur le réel. C'est une dimension technique de l'enseignement. Permettre aux élèves de se mettre à distance de l'action et de mobiliser le langage pour progresser en EPS est le problème professionnel concret auquel se confrontent les enseignantes concernées.

Le travail de recherche s'organise autour d'une question : en quoi et comment les données apportées par les vidéos montrant des techniques alternatives génèrent ou non de la problématisation ?

1. Cadre théorique : ce qui fonde l'ETC

Une brève présentation des principes qui régissent l'ETC permet d'exposer l'ancrage théorique sur lequel il est élaboré.

Problématiser la pratique professionnelle est le premier d'entre eux. L'une des singularités de la problématisation est sa focalisation sur le travail de construction du problème. L'examen des conditions à prendre en compte prévaut sur une recherche directe de la solution. Dès lors, il s'agit de mettre en relation des idées et des faits. Prendre en charge un problème, c'est « savoir comment » au-delà de « savoir que ». Comme le précise Orange (2002), la problématisation se réalise dans la construction et l'exploration du champ des possibles ainsi que dans la production d'arguments pour accéder à des raisons. Dans le cas de l'ETC, les controverses, qui émanent des solutions techniques proposées par des pairs, soumises aux professionnels jouent ce rôle de possibles à explorer. Nous pensons qu'elles vont générer une dynamique de problématisation entraînant la prise en compte de nouvelles conditions pour l'émission d'une nouvelle hypothèse. Nous nous situons là sur une dimension sociale et pragmatique.

Ainsi, en écho aux travaux de Fabre et Musquer (2009), la pratique s'envisage comme une réponse à un problème, une hypothèse. Ceci détermine le second principe. L'ETC se donne pour objet d'analyse l'examen de données et de conditions génératrices d'une activité de problématisation. Les données peuvent, dans ce cas précis, être définies comme des éléments observables recueillis par le formé qu'il met en tension avec des principes liés aux savoirs, à l'apprentissage, à l'enseignement. Ces principes, ces normes prennent le statut de conditions, et conduisent le professionnel à élaborer des hypothèses d'action, des scénarios possibles à mener dans la classe en tentant de les mettre en adéquation. Cet accès aux conditions pourrait s'opérer dans un mouvement de décontextualisation de la pratique qui pourrait se recontextualiser dans la production d'une hypothèse alternative. C'est sur l'articulation entre mise en question, données, conditions et hypothèses, sur cette activité de décontextualisation/recontextualisation que va se concentrer l'analyse.

En troisième lieu, l'ETC revêt une dimension épistémique et épistémologique qui se focalise sur le « savoir enseigner ». Il n'est pas question de juger un autre professionnel mais d'examiner une technique au regard de ce qu'elle produit chez les élèves. Ce qui est valorisé, c'est bien l'activité des élèves et leur progrès. Ce parti pris amène à discuter la norme. Les différentes vidéos sont commentées selon cet angle de vue, de manière à ne pas tomber dans le jugement de valeur. Ce format d'entretien s'inscrit dans une logique de problématisation d'un savoir professionnel. En écho aux travaux de Le Bas (2005), ce savoir enseigner est envisagé comme s'organisant autour de la gestion du couple enseigner/apprendre et la prise en charge de différentes classes de

problèmes professionnels. La mise en mots, contrainte par l'ETC, participe à la conceptualisation du savoir mobilisé par le professionnel.

Le quatrième principe qui fonde l'ETC se réfère aux travaux de Pastré (2011) dans le cadre de la didactique professionnelle. Il met en évidence le fait que l'expérience apparaît comme le support du développement professionnel. Le concept d'expérience recouvre une double notion : on peut « faire une expérience » ou « avoir de l'expérience ». Dans le cas de l'ETC, la mise en mots devrait conduire le sujet à une prise de conscience qui permet à l'expérience de changer de statut. Le passé est un objet et devient un moyen de vivre la situation présente. En effet, dans une perspective vygotkienne, le langage, instrument sémiotique, participe à la restructuration du mode d'organisation du sujet et à sa reconfiguration en orientant son activité en fonction du problème auquel il se trouve confronté. Ces prises de conscience successives sont de nature à générer du développement. Ce sont les interventions de l'intervieweur qui doivent permettre cette prise de conscience. Compte tenu de ces éléments, les données observées dans cette étude sont constituées de l'entretien entre l'enseignante et le chercheur, et d'un commentaire distancié qui dépersonnaliserait un peu plus, inviterait à décontextualiser et laisserait apparaître de nouvelles positions argumentatives. L'ETC s'appuie donc sur une conception historique et discontinue du développement. Celui-ci résulte d'une suite chaotique de micro genèses (crise d'un modèle opératif, rupture et reconfiguration à un niveau supérieur du modèle opératif).

Le cinquième principe relève des facteurs dynamisants de l'entretien. Le premier d'entre eux est le problème qui, dans le cadre de l'ETC, est de nature technique. Faire classe, c'est mettre en synergie des logiques hétérogènes : celle de l'élève, celle du savoir et celle de l'institution. Les problèmes naissent de la mise en tension de ces différentes logiques (Le Bas, 2005). En référence aux travaux de Rabardel (1995), nous considérons que la technique ne vaut que si elle est pratiquée, si elle développe des habiletés professionnelles et une efficacité en classe, dans le cas qui nous intéresse. Elle s'appuie elle aussi sur le concept d'instrument psychologique, voire sémiotique, évoqué dans le quatrième principe. Ainsi, nous considérons que le professionnel puise dans les ressources dont il dispose, constituées de ses conceptions, de ses connaissances et de son expérience, pour mettre en œuvre des techniques au centre desquelles les instruments dont il va user joueront un rôle prépondérant. Dès lors, le problème qui va être construit et être traité au cours de l'ETC, parce qu'il visera, au travers du choix et de la mobilisation des instruments mobilisés, une meilleure efficacité professionnelle, revêt une dimension technique. Le second facteur de dynamique est la controverse rendue possible par les vidéos montrant des techniques alternatives dans une même classe de situations. Ce dispositif engage les enseignantes à confronter l'activité qu'elles ont développée à celle mise en œuvre par d'autres professionnels dans des situations similaires. Cette permanence de la classe de situations devrait favoriser le débat. C'est parce que la solution construite au même problème de départ est dissemblable que la remontée aux données et aux conditions qui la sous-tendent est facilitée. Cette controverse agit comme un moteur de problématisation.

En résumé, L'ETC s'appuie sur une conception problématique du savoir enseigner. Il s'inscrit dans une situation de communication. Il vise l'articulation de données et de nouvelles conditions, à partir de la confrontation de diverses expériences : celle du sujet et celles d'autres professionnels. Il cherche à favoriser le développement professionnel en explorant le champ des solutions possibles. Il s'agit maintenant d'examiner notre hypothèse en répondant à la question de recherche suivante : en quoi et comment la confrontation à des vidéos montrant des techniques alternatives génère ou non de la problématisation ?

2. Aspects méthodologiques

■ *Scénario de formation et contexte collaboratif de la recherche*

• *La dimension collaborative de la recherche*

Nous inscrivons notre travail dans le champ de la recherche collaborative tel que le définit Desgagné (1997). L'enjeu est de développer des connaissances liées à la pratique enseignante, non pas en travaillant « sur » mais « avec » les praticiens eux-mêmes. La dimension collaborative réside essentiellement dans la constitution d'une banque de vidéos montrant des techniques différentes dans une même classe de situations. L'enjeu est de permettre le développement de chacune en portant un regard sur d'autres pratiques mais hors de la présence des enseignantes filmées. Chacune soumet les techniques qu'elle met en œuvre au collectif sans y être directement confrontée.

• *Le scénario de formation et la situation mise sous observation*

Le scénario de formation prévoit trois phases. Une première phase individuelle au cours de laquelle chaque enseignante est filmée avec sa classe. La séance doit porter sur des apprentissages en jeux collectifs, ne pas être la première de la séquence, et inclure un temps d'échanges langagiers laissé à la discrétion de l'enseignante. Ce temps est suivi d'un premier ETC individuel. La deuxième phase regroupe les enseignantes par équipe de trois. Elles échangent à partir d'extraits vidéo montrant des techniques alternatives produites au cours de la phase précédente par d'autres membres de la recherche. L'enjeu est de préparer la dernière phase du scénario de formation. Au cours de la troisième et dernière phase, les enseignantes mettent en œuvre une nouvelle technique et sont à nouveau filmées. S'ensuit un dernier ETC individuel. La situation qui est mise sous observation au cours de cette étude est le temps d'ETC de la première phase du scénario de formation.

• *L'Entretien Technique Controversé : déroulement et protocole*

L'ETC a pour support une vidéo qui comporte quatre extraits différents, choisis par le chercheur. Ces extraits montrent des situations de mises en langage d'élèves d'école maternelle liées à des apprentissages en jeux d'opposition collective². Tous les extraits sont issus de séances ordinaires. La classe de situation est identique mais les techniques sont différentes. Ces extraits ont été sélectionnés de manière à générer de la controverse. Deux éléments sont retenus pour susciter le débat. D'une part, les échanges entre l'enseignante et les élèves portent sur des thèmes différents. Ainsi, les mises en langage s'effectuent autour de différents objets allant de l'identification des gagnants/perdants par comparaison des scores à l'anticipation par les attaquants des informations à prendre sur les adversaires pour atteindre la cible. D'autre part, la proximité entre l'action et la réflexion sur l'action varie en termes d'espace et de temps selon les extraits. Le premier extrait montre la technique mise en œuvre par l'enseignante engagée dans l'ETC. Les trois autres montrent d'autres techniques. Entre chaque extrait, un temps d'échange entre l'enseignante et le chercheur vise la description de la technique mise en œuvre et sa mise en débat. Les questions utilisées par le chercheur s'organisent autour de deux pôles :

- Sur quoi s'appuie l'enseignant pour faire progresser les élèves en EPS à travers le temps langagier observé ?
La description de la technique mise en œuvre est recherchée.
- Qu'en penses-tu ?
C'est la mise en débat de la technique mise en œuvre par le pair filmé qui est visée.

La fin de l'entretien a pour objet de reconstruire une proposition alternative pour une prochaine séance.

² Il s'agit dans ce cas de jeux traditionnels : gendarmes et voleurs et jeu du loup. Ils sont traités comme des sports co (handball, basket) du point de vue didactique au regard des problèmes qu'ils posent aux élèves.

• Les données recueillies

Cet entretien a ensuite été transcrit par le chercheur puis adressé à chaque enseignante pour un dernier temps de commentaire distancié dans le but de repréciser et discuter les propos tenus au cours de l'entretien hors de la présence du chercheur. Ainsi, les données analysées au cours de cette étude sont constituées de l'entretien transcrit et des commentaires distanciés apportés par les enseignantes alors que l'intervieweur est absent. Elles sont relativement homogènes puisqu'elles émanent toutes du discours du formé. Cependant, elles sont de nature différente et renseignent le chercheur sur deux aspects. Elles recèlent une part de subjectivité puisqu'elles reflètent ce que perçoivent les enseignantes de l'activité d'un autre. Le premier type de données émane des échanges entre l'interviewé et le chercheur à propos des techniques mises en œuvre. Ces échanges sont organisés par le questionnement du chercheur au regard d'un problème professionnel donné et défini *a priori*. Le deuxième type de données émane des commentaires distanciés sur la controverse. Le chercheur n'est plus là. On cherche là à désinhiber le plus possible le changement de positions argumentatives, à savoir le rôle discursif que l'enseignante joue dans le dialogue argumentatif et qui évolue au fil de l'entretien. Cette hypothèse s'appuie sur les travaux de Vinatier (2009) qui mettent en évidence la dimension affective des interactions langagières en situation d'apprentissage qu'elle nomme la négociation intersubjective des places.

■ Traitement des données

L'enjeu est double : il s'agit de saisir la dynamique d'argumentation qui conduit, au cours de l'entretien, à l'évolution des hypothèses mais aussi d'identifier ce qui génère cette dynamique.

Ce traitement se décompose en trois temps :

- catégoriser les interventions des enseignantes à partir des éléments constitutifs de la problématisation (Données, Conditions, Hypothèses) ;
- analyser les épisodes à fort potentiel argumentatif pour examiner ce qui se passe du point de vue de la problématisation ;
- repérer dans les hypothèses produites à l'issue de l'ETC (H2) les traces de problématisation et ce qui les génère.

• Une mise à plat du discours à partir des éléments constitutifs de la problématisation

Des unités de sens sont d'abord repérées par le chercheur selon les catégories précédemment citées (Données, Conditions, Hypothèses). Leur repérage renvoie aux caractéristiques que leur attribue Fabre selon l'activité développée par l'interviewé. Sélectionne-t-il des observables, des données ? Se réfère-t-il à des normes, des conditions ? Élabore-t-il un scénario, une hypothèse ?

Tableau 1 - Repérage des unités de sens

	Entretien	Commentaires distanciés
32	L: ah oui, c'était la situation dérivée. Oui, quand je dis dans le jeu, je parlais de la situation qu'il proposait avant. Il s'appuie de ce qu'on fait... <i>il part des élèves du coup</i> . Des constats qu'il a observés, et c'est à partir de ces constats-là qu'il les fait parler. « toi, comment tu fais ? Explique aux autres. Comment tu donnes ta balle ? Ou comment tu lances au-dessus ? Je pense qu'il dirige ses questions plus par rapport à ce qu'il a constaté dans le jeu, dans la situation dérivée. Ce que je fais aussi un peu... enfin, on part tous j'ai l'impression des élèves, ce qu'on remarque, et à partir de là, on oriente nos questions.	<i>Il est important de partir des réponses des élèves dans le jeu car c'est du concret, du vécu pour favoriser l'échange langagier mais pour moi il faut ensuite synthétiser par un référentiel.</i> Ici l'absence de référentiel peut rendre la situation langagière plus confuse et faire décrocher l'attention de certains élèves.

Puis il s'agit de catégoriser (Données, Conditions, Hypothèses) ces unités de sens pour voir si elles apparaissent toutes puis de les coder. Ce temps se formalise par un tableau à colonnes (tableau 2). Les éléments observables mobilisés par les acteurs au cours des mises en langage sont codés comme données. (« *Il part des élèves du coup [...] c'est à partir de ces constats-là qu'il les fait parler. "Toi, comment tu fais ? Explique aux autres. Comment tu donnes ta balle ? Ou comment tu lances au-dessus ?" »* »). Les normes mobilisées par le formé dans l'observation et qu'il énonce sont codées comme conditions. « *Il est important de partir des réponses des élèves dans le jeu car c'est du concret, du vécu, pour favoriser l'échange langagier* » est reformulée par le chercheur dans la colonne catégorie en référence au registre dont elle relève (conception de l'enseignement, de l'apprentissage ou du savoir). La colonne « Articulation » (tableau 3) met en lien des données prélevées dans des interventions précédentes qui s'articulent avec la condition saillante.

Tableau 2 - Catégorisation des unités de sens

Entretien	Commentaires distancés	Catégories (*)
32 L : ah oui, c'était la situation dérivée. Oui, quand je dis dans le jeu, je parlais de la situation qu'il proposait avant. Il s'appuie de ce qu'on fait... <i>il part des élèves du coup</i> . Des constats qu'il a observés, et <i>c'est à partir de ces constats-là qu'il les fait parler</i> . « <i>toi, comment tu fais ? Explique aux autres. Comment tu donnes ta balle ? Ou comment tu lances au-dessus ?</i> Je pense qu'il dirige ses questions plus par rapport à ce qu'il a constaté dans le jeu, dans la situation dérivée. Ce que je fais aussi un peu... enfin, on part tous j'ai l'impression des élèves, ce qu'on remarque, et à partir de là, on oriente nos questions.	<i>Il est important de partir des réponses des élèves dans le jeu car c'est du concret, du vécu pour favoriser l'échange langagier mais pour moi il faut ensuite synthétiser par un référentiel.</i> Ici l'absence de référentiel peut rendre la situation langagière plus confuse et faire décrocher l'attention de certains élèves.	C2 : conception de l'enseignement : enseigner c'est organiser l'alternance entre l'action et la mise à distance de l'action. DDD 32

(*) Donnée D, Condition C, Hypothèse H

Le codage C2 correspond à la deuxième condition élaborée au cours de l'entretien. Le codage DDD correspond à trois données, le nombre qui suit indique l'intervention dans laquelle elle a été énoncée.

Les interventions 30 et 32 se réfèrent à une technique alternative. L'enseignante prélève des données sur le contenu des échanges langagiers qu'elle articule avec une condition qui s'énonce clairement dans le commentaire distancé. Elle a sans doute commencé à émerger plus tôt dans l'entretien.

• La délimitation d'épisodes de problématisation à partir du mouvement sur les hypothèses

L'enjeu de ce second temps est d'isoler, dans l'entretien, les épisodes qui ont permis le prélèvement de données et leur articulation avec des conditions régies par des normes caractéristiques liées aux conceptions de l'enseignant et qui organisent sa pratique. Ces normes concernent l'apprentissage, l'enseignement à l'école maternelle et le savoir en jeux collectifs dans la mesure où ce sont les trois logiques hétérogènes que l'enseignant doit mettre en synergie.

Ce repérage s'effectue à partir de l'introduction des vidéos porteuses de solutions techniques alternatives puisque ce sont elles qui vont générer du débat. En effet, la confrontation de deux

solutions possibles au problème, deux hypothèses, génère de la controverse, un épisode langagier potentiellement fortement argumentatif. Elles introduisent de nouvelles données qui marquent le début d'un nouvel épisode de problématisation. Un épisode se délimite par la mise au travail de ces nouvelles données et leur articulation avec une condition.

Cette phase nécessite une description fine des techniques alternatives de mise en langage pour dégager avec précision ce qui est mis au travail. La grille de lecture des hypothèses utilisée reprend les éléments mobilisés dans le choix des extraits vidéo, à savoir le thème des échanges et la proximité entre l'action et la réflexion sur l'action en termes d'espace et de temps. Une reformulation des hypothèses en présence et des conditions dégagées permet de les appréhender avec une plus grande homogénéité au regard des instruments psychologiques mobilisés et des conceptions en jeu. Ce travail se formalise comme suit.

Tableau 3 - Articulation des données/conditions/hypothèses

Entretien	Commentaires distancés	Catégories (*)	Articulation
32 L : ah oui, c'était la situation dérivée. Oui, quand je dis dans le jeu, je parlais de la situation qu'il proposait avant. Il s'appuie de ce qu'on fait... <i>il part des élèves du coup.</i> Des constats qu'il a observés, et c'est à partir de ces constats-là qu'il les fait parler. « toi, comment tu fais ? Explique aux autres. Comment tu donnes ta balle ? Ou comment tu lances au-dessus ? Je pense qu'il dirige ses questions plus par rapport à ce qu'il a constaté dans le jeu, dans la situation dérivée. Ce que je fais aussi un peu... enfin, on part tous j'ai l'impression des élèves, ce qu'on remarque, et à partir de là, on oriente nos questions.	<i>Il est important de partir des réponses des élèves dans le jeu car c'est du concret, du vécu pour favoriser l'échange langagier mais pour moi il faut ensuite synthétiser par un référentiel.</i> Ici l'absence de référentiel peut rendre la situation langagière plus confuse et faire décrocher l'attention de certains élèves.	C2 : conception de l'enseignement : enseigner c'est organiser l'alternance entre l'action et la mise à distance de l'action. DDD 32	D10, D30, D32

(*) Donnée D, Condition C, Hypothèse H

Des données prélevées dans différentes interventions se font écho pour aboutir à la verbalisation d'une condition. Citons par exemple :

D10 : Quand je les ai vu regarder de l'autre côté, j'ai dit « ah ? »

Lorsqu'elle est confrontée à sa pratique, Ludivine fait état de sa surprise lorsque les défenseurs se placent dos aux attaquants en cours d'action. Le commentaire distancié qui accompagne cette intervention fait état d'une situation de langage qui a permis à l'enseignante de « voir ce que les élèves avaient dans la tête ».

D30 : Il s'appuie de ça. « toi qu'as-tu fait ? »

Il interroge sur ça. « Tel enfant, enfin, toi, comment tu as fait ? Peux-tu expliquer aux autres ? »

Ludivine verbalise la condition C2 lorsqu'elle commente la pratique d'un pair. Cependant, des données ont été recueillies plus tôt dans l'entretien et participent à l'émergence de cette condition. Ce sont ces traces de problématisation qui sont recherchées à cette étape.

Notre méthodologie s'inspire des positions argumentatives de Plantin (2005) (Proposant, Opposant, Tiers). La position argumentative de tiers apparaît comme significative d'une activité de problématisation parce qu'il est celui qui prend en charge la question qui est thématifiée. Un second codage vise à catégoriser les propositions de manière à établir si cette dernière apparaît chez le formé et ce qui la provoque. Le tiers s'interroge, il doute. L'apparition de cette position argumentative pourrait s'apparenter à une trace de dynamique de problématisation à mettre en

relation avec les vidéos et avec les interventions du chercheur. Il s'agit donc également de catégoriser ces positions.

Tableau 4 - Catégorisation des positions argumentatives

Entretien	Commentaires distancés	Catégories (*)	Articulation	Positions argumentatives
32 L: ah oui, c'était la situation dérivée. Oui, quand je dis dans le jeu, je parlais de la situation qu'il proposait avant. Il s'appuie de ce qu'on fait... <i>il part des élèves du coup.</i> Des constats qu'il a observés, et c'est à partir de ces constats-là qu'il les fait parler. « toi, comment tu fais ? Explique aux autres. Comment tu donnes ta balle ? Ou comment tu lances au-dessus ? Je pense qu'il dirige ses questions plus par rapport à ce qu'il a constaté dans le jeu, dans la situation dérivée. Ce que je fais aussi un peu... enfin, on part tous j'ai l'impression des élèves, ce qu'on remarque, et à partir de là, on oriente nos questions.	<i>Il est important de partir des réponses des élèves dans le jeu car c'est du concret, du vécu pour favoriser l'échange langagier mais pour moi il faut ensuite synthétiser par un référentiel.</i> Ici l'absence de référentiel peut rendre la situation langagière plus confuse et faire décrocher l'attention de certains élèves.	C2 : conception de l'enseignement : enseigner c'est organiser l'alternance entre l'action et la mise à distance de l'action. DDD 32	D10, D30, D32	Opposant

(*) Donnée D, Condition C, Hypothèse H

- *L'effet dynamique des hypothèses amenées par les vidéos et par les interventions du chercheur dans les épisodes de problématisation*

En dernier lieu, la recherche des traces de problématisation s'est concentrée sur les H2 produites par l'enseignante. Ceci afin d'observer si ces hypothèses s'appuyaient sur de nouvelles données et conditions émanant des controverses et si la professionnelle prenait le rôle du tiers et maintenait le doute ouvert. Si l'étape interprétative précédente est assez descriptive, celle-ci vise la compréhension de l'activité cognitive du professionnel référée au cadre théorique de la problématisation. Il s'agit de repérer d'éventuels processus de décontextualisation/recontextualisation qu'engendrent les controverses soumises au cours de l'entretien de formation. L'articulation de nouvelles données et conditions décontextualise le savoir qui se réincarne et se recontextualise dans une nouvelle hypothèse.

3. Résultats

■ Quelques faits saillants

Toutes les enseignantes ont élaboré une hypothèse 2 (H2) au terme de l'entretien. Une synthèse de ces H2 et des conditions dont elles sont porteuses ayant émergé au cours des ETC permet de proposer les résultats présentés dans le tableau 5.

Tableau 5 - Tableau de synthèse des H2 et conditions qui les fondent³

Enseignantes	H2	Conditions prises en compte
Delphine	Parler avant l'action dans un autre lieu pour se construire un projet	<i>Enseigner, c'est permettre, aux élèves, par le biais du langage, d'examiner leurs tentatives</i> <i>Enseigner, c'est organiser le lien entre les phases d'action et de réflexion</i> <i>Apprendre c'est se confronter à la situation</i> <i>enseigner, c'est cibler les sollicitations cognitives</i>
Anne-Laure	Utiliser un support au cours de la séance d'EPS pour favoriser la mise à distance et envisager d'autres possibles	<i>Enseigner c'est permettre à l'élève d'utiliser le langage pour examiner des tentatives</i> <i>Enseigner c'est amener les élèves à prendre conscience de nouveaux éléments à prendre en compte</i> <i>Apprendre en EPS, c'est d'abord transformer sa motricité</i>
Isabelle	Parler après l'action sur un support pour examiner les tentatives réalisées	<i>Enseigner c'est permettre l'examen de tentatives</i> <i>Apprendre c'est se confronter à une situation et mesurer sa prestation</i> <i>Enseigner c'est mettre à disposition des élèves des éléments précis</i> <i>Enseigner c'est organiser des moments de mise à distance et des moyens adaptés</i> <i>Jouer au loup c'est agir en fonction ce « ce qui se passe »</i>
Sylvie	Parler en classe avec un support pour examiner des possibles	<i>Enseigner c'est organiser l'alternance entre l'action et la mise à distance de l'action</i> <i>Apprendre c'est se confronter à une situation</i>
Ludivine	Parler en classe avec un support pour examiner des possibles	<i>Enseigner c'est organiser l'alternance entre action et réflexion sur l'action</i> <i>Jouer, c'est agir en fonction des informations qu'on prend sur la position de l'adversaire</i> <i>Enseigner, c'est cibler l'activité cognitive en fonction de la séance</i>
Véronique	Mettre en place des situations dérivées pour faire verbaliser ce qu'on anticipe de l'action de l'adversaire.	<i>Enseigner c'est permettre à tous d'accéder à de nouvelles réponses motrices</i> <i>Jouer aux jeux co c'est agir en fonction d'un adversaire.</i>

Toutes les enseignantes ont modifié la manière dont elles mobilisaient des instruments (objet du discours, proximité spatiale et temporelle de la réflexion et de l'action, antériorité de l'une par rapport à l'autre...) en fonction des controverses.

Les hypothèses divergent, ce qui évacue la possibilité d'un effet modélisateur de l'ETC lié à la pratique d'un autre qui pourrait apparaître comme un exemple à suivre. Toutefois elles s'articulent toujours à des conditions. Elles émergent dans la discussion à partir des techniques examinées. Ceci tend à montrer que, dans tous les cas l'ETC, a été facteur de réflexivité et générateur d'épisodes de problématisation.

³ Les conditions qui ont émergées au cours de l'entretien apparaissent en italique. Elles sont reformulées par le chercheur et sont parfois implicites au cours de l'entretien.

Les commentaires distanciés qu'apportent les enseignantes à propos de l'entretien initial font apparaître, dans tous les cas, que les interventions du chercheur ont orienté l'entretien. Certaines ont encouragé le professionnel à aller plus loin, à développer et à affirmer sa position argumentative. D'autres ont guidé vers l'examen de données spontanément évacuées telles que la relation entre l'action et la réflexion sur l'action du point de vue du temps et de l'espace ou encore la chronologie entre ces deux moments. Ce dernier point n'est jamais examiné spontanément dans les épisodes de débat qui suivent les deux premières controverses alors qu'il l'est pour la troisième.

Les commentaires distanciés révèlent aussi une part d'activité empêchée. En présence du chercheur, les enseignantes se refusent à énoncer des données qu'elles jugent peu valorisantes pour le collègue filmé alors qu'elles les ont prélevées. Des indices qui montrent le manque d'implication des élèves sont volontairement tus par exemple. Ils sont signalés dans les commentaires distanciés.

Toutes les controverses ont généré *a minima* des épisodes d'articulation de données et de conditions. Dans la majorité des cas, H2 se formalise à l'issue de l'entretien à la demande du chercheur. Les commentaires distanciés montrent cependant qu'elle s'élabore souvent bien plus tôt dans l'entretien. Dans cinq cas sur six, elle émerge des deux derniers extraits vidéo soumis à l'enseignante qui montrent une technique de mise en langage avant l'action, pratique la plus éloignée de celles du panel étudié.

Il convient maintenant de revenir à la question initiale et d'y répondre.

■ **Des éléments de réponse à la question de recherche à partir de ces faits**

• **Des mises en débat inabouties**

Tous les extraits vidéo porteurs d'un scénario alternatif ont, *a minima*, entraîné un examen de données et une articulation avec de nouvelles conditions. Parfois, le processus se grippe un peu et n'est pas poursuivi jusqu'à l'émission d'une hypothèse. On peut alors supposer que la condition énoncée provient d'un discours convenu que le sujet ne s'est pas approprié.

La controverse peut conduire à articuler des données et des conditions qui s'expriment en réaction, et en position d'opposant. Dans un cas, l'enseignante porte un regard critique sur la pratique de l'autre avec des normes éthiques revendiquées à l'issue du visionnage de la vidéo. La condition émane d'une articulation « "en creux" » avec des données que l'interviewé ne repère pas dans la solution technique qu'il place sous observation. Elle cherche une donnée (la participation de tous) mais ne la trouve pas.

Cependant, les conditions qu'elle fait valoir au cours du débat autour de la controverse ne se réalisent ni dans l'hypothèse H1 ni dans l'hypothèse H2. Elles s'ancrent sur des normes éthiques ou psychologiques qui ne prennent pas corps dans les hypothèses reconstruites. Ainsi, après avoir visionné la première controverse, Sylvie, dans l'intervention 72, prélève deux données : 1) Les enfants ont la possibilité d'expliquer, 2) un seul élève est sollicité.

Ceci la conduit à énoncer une condition (C3, la troisième condition élaborée au cours de l'entretien) et à articuler données et conditions.

Tableau 6 - Extrait d'entretien de Sylvie

Entretien	Commentaires distancés	Catégories (*)	Articulation	Positions argumentatives
72	Sy : oui Bon de toute façon, moi je trouve que de toute façon, les gamins, <i>les enfants ont la possibilité d'expliquer</i> je pense que de toute façon, ça me paraît légitime et nécessaire. Euh, après, peut-être, juste, <i>t'as juste un enfant qui fait</i> . tu vois ? C'est peut-être ça qui me gênerait. Mais voilà...Dans le feu de l'action... Peut-être qu'il aurait eu besoin d'avoir plusieurs avis puisque d'attaquants et de défenseurs. Pour avoir des stratégies différentes, des actions différentes. Peut-être...	D C3 : conception de l'enseignement – enseigner c'est permettre à tous d'examiner ses hypothèses d'action. D		opposant

(*) Donnée D, Condition C, Hypothèse H

La vidéo qui montre la pratique d'un pair et qui génère de la controverse engage un processus d'examen d'un possible, une montée en abstraction. Toutefois, la condition implicite ne prend pas corps dans l'hypothèse produite. Le mouvement de recontextualisation n'a pas lieu. Dans les entretiens mis sous observation, ce phénomène n'est présent que deux fois sur six. Il concerne également une condition liée à l'apprentissage (apprendre, c'est s'appuyer sur un mode de fonctionnement initial⁴). Ainsi, certaines normes, si elles sont prises en compte dans le discours des enseignantes observées et dans leur analyse, s'incarnent avec plus de difficulté dans les scénarios qu'elles élaborent.

• Des mises en débat abouties

Dans ces cas, toutes les hypothèses construites articulent des données et des conditions émanant des controverses. Pour ne citer qu'un exemple, Delphine qui, comme réponse initiale au problème posé, organisait un temps d'échanges à l'issue de la séance pour faire le point sur les scores, propose à la fin de l'ETC une situation de langage avant l'action pour se construire un projet. Cette hypothèse se nourrit de quatre conditions liées à l'enseignement et à l'apprentissage qui se sont toutes dégagées à partir des vidéos alternatives.

L'évolution des positions argumentatives des enseignantes révèle également des épisodes de problématisation dans tous les entretiens. Elle se conjugue à des modifications du poids qu'elles accordent à certaines données au cours de l'entretien.

L'attention des élèves est une donnée à laquelle les enseignantes sont particulièrement sensibles. Cette donnée est souvent au cœur de la discussion lors des moments de débat, selon deux cas de figure. Le premier est celui où la technique mise en débat semble obéir à des conceptions de l'apprentissage qui ne sont pas celles qui régissent la pratique du professionnel. Malgré cela, l'adhésion des élèves est indiscutable et mise en évidence par l'enseignante au cours de l'ETC. La technique qui vise à mettre les élèves de petite et moyenne section en langage en classe, avant la séance d'EPS autour d'un écrit provoque une position argumentative d'opposant. La situation n'apparaît pas comme adaptée à leur âge et pourtant, ils sont impliqués, actifs et semblent comprendre l'enjeu de la situation.

Le deuxième est celui où la focalisation sur l'attention des élèves se déplace au cours de l'entretien pour valoriser une condition particulière. Le travail autour de la condition « *jouer aux*

⁴ Cette condition est apparue implicitement, elle est reformulée par le chercheur dans cet article.

jeux co c'est agir en fonction de l'adversaire » qui se précise encore par « jouer aux jeux co c'est chercher des indices sur ce que va faire l'adversaire » est emblématique de ce second cas de figure.

Tableau 7 - Extrait d'entretien de Véronique

Entretien	Commentaires distancés	Catégories (*)	Articulation	Positions argumentatives
126	V : ben je sais pas si les enfants écoutent beaucoup là. J'en ai vu qui allaient dans tous les sens quand elle expliquait. <i>Donc ils étaient moins attentifs que dans la classe</i> mais je trouve que <i>ce qu'elle disait, c'était plus pertinent que sur son support de la classe.</i>	D D		tiers

(*) Donnée D, Condition C, Hypothèse H

La technique que l'enseignante met en œuvre en H1 (lorsqu'elle a mis en œuvre une première technique) s'organise autour d'un schéma représentant les espaces de jeu au début de la séance. L'objet du discours est l'évocation d'un épisode de la séance précédente, au cours de laquelle un défenseur a varié ses trajectoires pour créer de l'incertitude. La parole est prioritairement donnée à cet élève. Au cours de l'ETC, l'enseignante relève le manque d'attention des élèves et organise son observation des vidéos autour de cette donnée. Cependant, lorsqu'elle est confrontée au dernier extrait vidéo, cette donnée « *ils étaient moins attentifs* » est mise en relation avec un autre élément « *c'était plus pertinent* » qui se réfère à des conditions liées au savoir et qui ont émergé précédemment au cours de l'entretien (*jouer au jeu co c'est agir en fonction d'un adversaire, jouer au jeu co c'est agir en cherchant des indices sur ce que va faire l'adversaire*).

Cette position la conduit à proposer des situations d'apprentissage spécifiques pour favoriser et faire verbaliser les informations à saisir pour choisir la bonne trajectoire. Elle pointe une nouvelle fois un manque d'attention mais cette donnée passe au second plan au regard de la pertinence du savoir auquel la situation les confronte.

- *La dépersonnalisation de la controverse comme condition de l'expression*

L'une des caractéristiques essentielles de l'ETC est l'absence du pair, absence qui dépersonnalise la controverse. Cette spécificité du dispositif est de nature à favoriser les changements de positions argumentative. Cette particularité prend en compte la position de parole régissant le rapport de place qui constitue un axe vertical de la communication fondée sur la dominance comme le décrit Vinatier (2009). La dépersonnalisation permet de ne mettre en cause ni le territoire ni le narcissisme de l'enseignant, le contradicteur n'étant pas là. Ainsi, la position de parole, la « face », n'a pas à être préservée. Tout peut être dit sans souci de blesser, d'apparaître comme désireux de prendre l'ascendant ou au contraire de montrer une faille en exprimant son doute face à un collègue. Malgré cela, la phase de commentaire distancié indique que la présence du chercheur inhibe encore la parole au cours de l'entretien. Dans la moitié des cas traités apparaît une retenue à émettre un avis sur la pratique d'un pair ; retenue qui s'estompe au cours de la phase où le formé est seul face à la transcription.

4. Discussion

Si tous les formats d'entretiens précédemment cités (explicitation, auto-confrontation et auto-confrontation croisée) s'accordent sur la posture sans jugement et impliquant le sujet dans une

activité collaborative, divers aspects de l'ETC sont soumis à discussion et marquent sa singularité.

■ ***L'appui sur le problème***

Outre leur dimension épistémique qui renvoie à des concepts, et psychologique du sujet qui apprend, les problèmes professionnels se déploient également dans une perspective épistémologique au sens où ils s'inscrivent dans une reconstruction historique et fonctionnelle qui interrogent pourquoi les hommes ont inventé ce « savoir enseigner » et comment ils l'ont utilisé à travers le temps. Le problème traité au cours de cette étude a été déterminé *a priori* par le chercheur dans le contexte de l'étude et au regard du profil des enseignantes engagées. En effet, tout enseignant se confronte à la gestion des mêmes classes de problèmes lorsqu'il enseigne. Toutefois, et comme le souligne Ouitre (2009), le niveau de prise en charge varie en fonction de l'expérience professionnelle ce qui influence la pertinence de la réponse apportée. Ainsi, pour des débutantes, la focale n'aurait pas été la même et se serait portée sur une autre classe de problèmes. Ce ciblage *a priori* sur un problème professionnel constitue un point de divergence avec d'autres formats d'entretien qui travaillent sur l'activité du professionnel réalisée ou empêchée sans un ciblage aussi précis.

■ ***Le développement, davantage dans la conceptualisation que dans la répétition ou l'évocation de l'expérience***

L'activité cognitive sur laquelle se centre le développement du sujet peut également être débattue. En effet, contrairement aux entretiens d'explicitation et d'auto-confrontation, l'ETC vise la conceptualisation au-delà de l'évocation. Ce qui est le cas des entretiens d'explicitation et d'auto-confrontation. La relation entre expérience et mise à distance est interrogée. Dans le cas de l'ETC, l'expérience vécue (faire une expérience) est une ressource potentielle pour un agir futur (avoir de l'expérience). De ce point de vue, l'ETC partage le référent de l'auto-confrontation croisée de Clot et Faïta même si l'objet d'analyse diffère. Si l'ETC traite le problème technique, l'entretien d'auto-confrontation croisée vise la mise à jour de la dimension sociale et subjective de l'activité et son développement.

Conclusion

L'ancrage de l'ETC sur des points d'appui liés à la structure et à l'évolution du savoir enseigner, le différencie d'autres approches utilisées en entretien de formation. Certaines conditions le singularisent et engagent le professionnel dans une dynamique de problématisation génératrice de développement. Il est circonscrit à une seule classe de situations. Il vise l'exploration des possibles à travers l'activité de l'autre. Il se centre sur un objet technique qui a pour perspective les progrès des élèves. Outre ces conditions liées à l'apport des controverses, il s'inscrit dans une situation de communication qui autorise les changements de positions argumentatives et les interventions de l'intervieweur sont essentielles et incontournables pour que le processus se déclenche. Cet aspect n'a pas été traité dans cette étude. Il reste à explorer. Les nouvelles technologies amènent un renouveau dans les situations de formation et l'ETC apparaît comme un moyen original de s'en saisir en donnant à voir l'activité d'un pair hors de sa présence. Néanmoins, il ne se conçoit pour l'instant que dans des dispositifs dyadiques. Explorer des moyens de mobiliser la controverse dans des situations collectives de formation apparaît comme un champ à investir, ce qui sera le cas dans la poursuite du recueil de données de la recherche collaborative sur laquelle s'appuie cette étude particulière.

Bibliographie

- CLOT Y. & FAÏTA D. (2000), « Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthode », *Travailler*, n°4, p.7-42.
- COMBARNOUS M. (1984), *Les techniques et la technicité*, Messidor éditions sociales.

DESGAGNE S. (1997), « Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants », *Revue des sciences de l'éducation*, volume 23, n°2, p.371-393.

FABRE M. (1999), *Situations problèmes et savoir scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France.

FABRE M. (2006), « Analyse de pratiques et problématisation », *Recherche et Formation*, n°51, p.133-145.

FABRE M. & MUSQUER A. (2009), « Comment aider les élèves à problématiser ? Les inducteurs de problématisation », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, volume 42.

LE BAS A. (2005), « Formation des enseignants et didactique professionnelle » *Recherche en Éducation*, n°48, p.47-60.

LEBOUVIER B. & PREVEL S. (2013), « Controverser l'activité réflexive pour dynamiser la problématisation » Colloque *Problema*, Bruxelles.

ORANGE C. (2002), « Apprentissages scientifiques et problématisation », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n°1, p.28-41.

OUITRE F. (2009), *Développement des modalités de gestion du système didactique chez des enseignants d'Éducation Physique et Sportive débutants au cours de leur année de formation professionnelle*, thèse de doctorat, Université de Nantes.

PASTRE P. (2011), *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*, Paris, Presses Universitaires de France.

PLANTIN C. (2005), *L'argumentation*, Paris, Presses Universitaires de France.

RABARDEL P. (1995), *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin.

THEUREAU J. (2005), « Les méthodes de construction de données de programme de recherche sur les cours d'action et leur articulation collective, et... la didactique des activités physiques et sportives », *GEDIAPS INRP impulsion*, n°4, p.81-304.

VERMERSCH P. (1994), *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.

VINATIER I. (2009), *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Collaboration multiprofessionnelle dans un contexte d'enseignement spécialisé : activité déployée pour la conception, la mise en œuvre et la régulation d'un projet d'élève

Roland Emery & Greta Pelgrims¹

Résumé

Cet article traite des pratiques de collaboration dans une structure de jour relevant de l'enseignement spécialisé. L'approche située adoptée permet de repérer le flux d'activité multiprofessionnelle déployé pour concevoir, mettre en œuvre et réguler le projet éducatif individualisé d'un élève accueilli dans la structure. L'analyse met en évidence la complémentarité de l'activité informelle déployée et l'institutionnalisation de celle-ci dans les temps de travail collectif.

Cet article étudie le flux d'activité multiprofessionnelle déployée dans une structure de jour relevant de l'enseignement spécialisé pour la conception, la mise en œuvre et la régulation du projet éducatif individualisé (PEI)² d'un élève nouvellement orienté dans l'établissement. Après avoir présenté quelques éléments du cadre contextuel et de la problématique, nous nous arrêtons sur l'approche située utilisée comme cadre théorique et méthodologique pour saisir l'activité de collaboration dans ce contexte. Nous illustrerons ensuite le dispositif de recherche par quelques résultats, nous centrant dans cet article sur l'importance accordée par les professionnels à l'articulation entre l'activité informelle déployée et les temps collectifs de travail en commun. Ces résultats nous permettront de qualifier l'activité collaborative multiprofessionnelle dans les contextes d'enseignement spécialisé selon un processus dynamique de significations partageables et partagées des situations conjointes et collectives vécues au quotidien par les professionnels

1. Cadre contextuel

Nos recherches sur l'activité collaborative multiprofessionnelle sont menées dans des structures de jour³ relevant de l'enseignement spécialisé. Ces structures de jour sont caractérisées par la présence de professionnels issus de champs et de disciplines différents s'inscrivant dans des visées éducatives, pédagogiques et thérapeutiques (Golse, 2010). Dans une visée à dominance éducative, ce sont les aspects d'autonomie de l'enfant dans la vie quotidienne qui orientent la pratique professionnelle. L'établissement est un lieu de vie possédant son cadre particulier favorisant la qualité des relations interpersonnelles ainsi que la socialisation de l'enfant dans un groupe de pairs. Dans une visée à dominance pédagogique, les enfants sont désignés avant tout comme des élèves. L'établissement est souvent nommé école spécialisée, se référant ainsi à la norme sociale et scolaire, mettant en œuvre une approche pédagogique et didactique ajustée aux besoins des élèves. Dans une visée thérapeutique, la tendance est à désigner l'usager

¹ Roland Emery, chargé d'enseignement et Greta Pelgrims, professeure, Équipe Pratiques professionnelles et apprentissages en contexte d'enseignement spécialisé (PACES), Université de Genève.

² Nous parlerons de PEI, projet éducatif individualisé, terminologie utilisée dans la littérature et dans les directives concernant les élèves présentant des besoins particuliers. Pour nous, ce terme de PEI inclut des projets se déclinant dans des dimensions thérapeutiques, éducatives et pédagogiques.

³ Nous utilisons la terminologie de structure de jour suivant la Conférence des directeurs de l'Instruction Publique (CDIP) (2007) pour désigner un ensemble d'établissements tels que les Centres médico-pédagogiques, Instituts médico-éducatifs, Centres psycho-éducatifs, etc.

comme un patient en souffrance, nécessitant une prise en charge thérapeutique par une équipe qualifiée de soignante. La prise en charge est orientée par la recherche de moyens visant à diminuer, voire supprimer cette souffrance. La structure peut être alors désignée comme hôpital de jour. Un des enjeux de la collaboration multiprofessionnelle dans ces contextes est l'articulation au quotidien de ces différentes visées qui s'actualisent d'une façon différenciée selon les acteurs en présence et les mandats donnés à la structure. Parmi le flux d'activité multiprofessionnelle déployé par les différents professionnels, nous nous centrons plus particulièrement sur les pratiques individuelles, conjointes et collectives mises en œuvre autour des projets des élèves.

2. Éléments de problématisation

La scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, que ce soit en contexte de scolarisation inclusive ou dans d'autres contextes d'enseignement spécialisé, implique habituellement un travail en équipe et en réseau composé d'acteurs de professions différentes, des enseignants réguliers ou spécialisés, des éducateurs sociaux⁴, des psychologues, des médecins, des logopédistes⁵, des psychomotriciens (Chatelanat & Pelgrims, 2003). Cette collaboration multiprofessionnelle est présentée, souvent prescrite, comme évidence peu remise en question, que ce soit sur le terrain des pratiques ou dans les instituts de formation. Pour certains, elle est justifiée par la complexité des besoins des élèves, demandant un niveau élevé de spécialisation des intervenants (Pelletier, Tétreault & Vincent, 2005). Pourtant, les acteurs en présence s'ancrent dans des cultures professionnelles spécifiques et, partant, développent différents savoirs, normes et valeurs à propos des caractéristiques et besoins des élèves, des modes d'intervention préconisés, ainsi que des projets de scolarisation et de prise en charge à mettre en œuvre. Les équipes et les réseaux peuvent parfois être le lieu de conflits liés à cette variabilité des cultures professionnelles. Ces conflits révèlent également des statuts et des rôles qui ne sont effectivement ou symboliquement pas identiques. Cela s'observe par exemple à travers les rivalités entre les professions d'enseignants spécialisés et d'éducateurs spécialisés (Amaré & Martin-Noureaux, 2012 ; Chauvière & Fablet, 2001). Ces rivalités potentielles sont complexifiées par la valeur portée à certaines professions ne présentant pas la même « noblesse culturelle », comme cela est le cas pour la profession de médecin (Bourdieu, 1979). Ces enjeux entre professions se repèrent par exemple dans l'articulation des divers langages professionnels vers un langage commun (Emery, 2014).

Les travaux sur la collaboration multiprofessionnelle s'ancrent dans différents cadres théoriques et méthodologiques. La désignation habituelle dans les contextes de pédagogie spécialisée se réfère aux équipes *multi-*, *inter-* et *transdisciplinaires* (Pelletier, Tétreault & Vincent, 2005) et s'appuie sur une longue tradition d'études qualifiant les équipes en fonction des modalités qualitatives et quantitatives des interactions entre les professionnels. Or, cette désignation tend à juxtaposer les concepts de professionnalité et d'interdisciplinarité qui sont pourtant à distinguer (Couturier, 2009). Nous nous référons ici davantage à la proposition de D'Amour, Sicotte et Lévy (1999) qui définissent la collaboration multiprofessionnelle comme « *un ensemble de relations et d'interactions qui permettent à des professionnels de mettre en commun, de partager leurs connaissances, leur expertise, leur expérience pour les mettre, de façon concomitante au service des clients et pour le plus grand bien de ceux-ci* » (p.69).

3. Cadre théorique

Durand, Ria et Flavier (2002) relèvent que les éléments constitutifs des cultures professionnelles sont repérables au cœur des actions individuelles. Prolongeant les propositions de ces auteurs, nous postulons que la culture d'équipe est repérable dans l'articulation des actions individuelles,

⁴ Correspond en Suisse à la profession d'éducateur spécialisé dans d'autres pays.

⁵ La profession de logopédiste en Suisse correspond dans d'autres pays francophones à la profession d'orthophoniste.

conjointes et collectives mises en œuvre par les acteurs impliqués. L'activité multiprofessionnelle s'actualise dans les multiples micro-situations de la vie quotidienne. Il s'agit par exemple d'obtenir le temps nécessaire pour mener des tâches auprès d'un groupe d'élèves, de partager ou non des espaces de travail, de rédiger conjointement des documents évaluatifs, de discuter des PEI avec les familles. Notre étude s'ancre dans une approche située des pratiques professionnelles et plus particulièrement dans un cadre théorique et méthodologique se référant à l'activité comme unité d'analyse. Le recours au concept d'activité, à laquelle plusieurs courants théoriques se réfèrent (Barbier & Durand, 2003) permet une démarche holistique, prenant en compte tant les dimensions individuelles que contextuelles. L'activité est saisie dans l'interconnexion complexe entre l'acteur et le contexte tel que perçu et interprété par celui-ci, dans une forme de couplage (Durand, 2009 ; Pelgrims, 2009). Nous nous inspirons du cadre théorique et méthodologique du cours d'action (Durand, 2009 ; Theureau, 1992) que nous articulons au modèle théorique des contingences situationnelles (Bayer, 1986 ; Bayer & Ducrey, 1999). Cette approche des contingences a été étudiée et reconceptualisée pour comprendre le sens de pratiques régulièrement observées en contextes d'enseignement spécialisé par Pelgrims (2001, 2006, 2009). Cette auteure identifie un ensemble de paramètres institutionnellement définis et spécifiques aux contextes d'enseignement spécialisé qui forment un système de contraintes (par exemple, forte hétérogénéité des parcours et niveaux scolaires des élèves, absence de culture commune à la classe) et de libertés (par exemple, absence de programme annuel prescrit, liberté de rendement, peu, voire absence d'outils d'enseignement et d'évaluation prescrits). Elle étudie combien ces contraintes et libertés infléchissent non seulement l'activité professionnelle des enseignants, mais également l'activité des élèves en situations de mathématiques (Pelgrims, 2006, 2009). Nous appuyant sur ces propositions, nous postulons que la composante multiprofessionnelle du travail en contextes d'enseignement spécialisé constitue une contingence spécifique orientant l'activité professionnelle des acteurs engagés au quotidien auprès des élèves.

Notre étude portant sur des périodes d'activité relativement longues, nous nous appuyons plus spécifiquement sur le cadre méthodologique du cours de vie relatif à une pratique (Hauw & Lemeur, 2013 ; Theureau & Donin, 2006) et, en ce qui concerne notre objet d'étude, à leurs articulations collectives. Trois composantes principales peuvent être prises en compte dans l'analyse de l'activité dans cette perspective. La première composante renvoie aux antécédents de l'activité, désignés comme potentialités ouvertes (Hauw & Lemeur, 2013). Il s'agit des éléments qui sont susceptibles d'actualisation en fonction de la situation telle qu'interprétée par l'acteur. Ces potentialités se réfèrent aux préoccupations, attentes et savoirs constitutifs de la culture tant professionnelle que personnelle de l'acteur. La deuxième composante se réfère à l'activité réalisée, tant dans les éléments factuels, que dans le vécu de l'activité dans ses composantes perceptives, émotionnelles et cognitives. La troisième composante caractérise les éléments appris dans la situation, confirmant ou infirmant les préoccupations, attentes et savoirs guidant l'activité réalisée. Elle est constitutive d'une forme de généralisation ou de typicalité des significations : « *à chaque instant la culture de l'acteur est susceptible de se transformer par ces généralisations, c'est-à-dire par des nouveaux éléments ou des modifications d'éléments anciens, et ainsi donner la possibilité d'actualisations futures* » (Durand, 2009, p.850).

Notre contexte de recherche se référant à des phénomènes collaboratifs, nous nous centrons donc sur les formes d'articulation des cours d'action individuels. Cette étude des articulations des cours d'action a été abordée en particulier dans des contextes sportifs (voir par exemple Bourbousson, Poizat, Saury & Sève, 2008 ; Saury, 2011). Dans cette perspective, il s'agit de pouvoir « *appréhender la construction de l'activité collective à partir des significations construites par chacun des acteurs au cours de leurs interactions en situation* » (Bourbousson & al., 2008, p.22). Dans leur étude sur les formes de coordination des activités dans une équipe de basketball, ces auteurs ont par exemple montré que les préoccupations des différents joueurs sont partagées (ou non) dans le cours de l'action selon des modes de typicalité convergente et divergente. La collaboration n'est ici pas définie exclusivement comme un partage préalable de représentations communes à propos des tâches mais plutôt dans une articulation partagée et située des significations que chaque acteur se forge dans l'action réalisée effectivement. Il est

ainsi pertinent de pouvoir repérer les significations partagées dans l'action considérant celles-ci comme constitutives d'une culture d'équipe.

4. Objectifs des études en cours et questions de recherche

Notre recherche est menée dans des structures de jour relevant de l'enseignement spécialisé et vise à étudier les phénomènes collaboratifs multiprofessionnels sous trois angles complémentaires correspondant à trois études (Emery, 2011). La première vise à identifier, décrire, comprendre et comparer les conceptions des différents professionnels d'une même équipe institutionnelle sur les buts du travail multiprofessionnel, sur les rôles et statuts des différents acteurs, sur l'articulation des langages professionnels et sur les outils utilisés dans la collaboration (Emery, 2014). Cette étude pointe les complémentarités, convergences et divergences des cultures professionnelles convoquées par les acteurs dans le travail en équipe multiprofessionnelle. Elle met en évidence entre autres qu'en l'absence de contraintes de programme, de rendement et d'outils institutionnellement prescrits (Pelgrims, 2001), les professionnels de la structure étudiée contribuent, individuellement ou collectivement, au développement d'un dispositif complexe au service de la conception et de la régulation des PEI. Ce dispositif est en constante transformation et est perçu comme contraignant par les acteurs de terrain. La deuxième étude, menée dans douze structures de jour, est centrée sur la description et la comparaison des modalités et outils d'évaluation professionnels et collectifs utilisés pour planifier et réguler les PEI des élèves. Elle vise non seulement à mettre en évidence les variabilités des modalités utilisées mais à repérer les contingences contextuelles particulières infléchissant les dispositifs étudiés. La troisième étude, menée dans une structure de jour médico-pédagogique, vise à repérer le flux d'activité multiprofessionnelle sur une période de six mois pour l'accueil d'un nouvel élève et pour la conception et la régulation de son PEI.

Ce sont les démarches méthodologiques, illustrées de certains résultats de cette troisième étude, qui sont rapportés ici. Nous considérons que les enjeux de négociation au quotidien autour des modalités utilisées pour concevoir et réguler des PEI sont significatifs du processus dynamique de construction de significations partageables et partagées (Grossen, 1999). Il s'agit donc de repérer ce flux d'activité collaborative, puis de mettre en évidence les différentes significations que les acteurs apportent à cette activité afin d'en dégager des modes d'articulation complémentaires, convergentes et/ou divergentes.

Cette étude vise plus directement à répondre aux questions suivantes : quelle activité multiprofessionnelle est déployée par les membres d'une équipe multiprofessionnelle pour concevoir et réguler le projet d'un élève accueilli dans la structure ? Quelles sont les significations accordées à ce flux d'activité par les différents professionnels impliqués ? Quelles sont les zones de complémentarités, de convergences et divergences dans ces significations ? Dans quelle mesure l'activité déployée est-elle typique de l'accueil de nouveaux élèves dans la structure de jour ?

5. Démarches méthodologiques

■ *Méthode de récolte des données*

L'étude a été menée dans une structure de jour de type médico-pédagogique. L'équipe multiprofessionnelle est composée de huit professionnels :

- deux enseignants spécialisés et trois éducatrices sociales composent l'équipe pédagogique ayant un temps de présence au quotidien important auprès des élèves (taux de travail entre 60% et 100%) ;

- un psychomotricien, une logopédiste⁶ et un psychologue constituent les professionnels à visée thérapeutique ayant un temps de présence moins important auprès des élèves (taux de travail à 20%) ;
- parmi ces professionnel(le)s, une éducatrice sociale et le psychologue ont un statut de co-responsable pédagogique et thérapeutique de la structure. Les deux responsables se réfèrent hiérarchiquement à une direction d'un service gérant plusieurs institutions du même type.

La récolte des données se réfère à la méthodologie du cours de vie relatif à une pratique (Hauw & Lemeur, 2013 ; Theureau, 2010 ; Theureau & Donin, 2006) qui permet de repérer, à travers des traces concrètes, les dynamiques d'organisation de l'activité sur des périodes relativement longues. L'activité multiprofessionnelle a été identifiée par un dispositif en plusieurs phases s'appuyant d'une part sur des traces concrètes et d'autre part sur des données discursives :

- une récolte des documents réalisés par les professionnels : notes personnelles prises lors de réunion, documents d'évaluation propres à chacune des professions, documents collectifs d'évaluation, rapport de bilan pédagogique ;
- un entretien de remise en situation (Theureau, 2010), à partir des documents recueillis et avec chacun des professionnels, visant l'identification de l'activité réalisée en termes de situations vécues autour du projet de l'élève, ainsi que des éléments de significations accordées par les acteurs à ces situations. Une première analyse a été effectuée, à partir de l'écoute des entretiens, permettant le repérage d'un ensemble d'activité individuelle, conjointe et collective réalisée, regroupé en unités d'activité (Hauw & Lemeur, 2013) ;
- un deuxième entretien, avec chacun des professionnels, s'appuyant sur les traces collectées et la formalisation concrète des unités d'activité sous forme d'un livret schématisant l'ensemble des micro-situations repérées pendant la période. Cet entretien, construit comme une autoconfrontation de second niveau (Theureau, 2010), a permis l'approfondissement de certains aspects de l'activité, ainsi qu'un questionnement orienté autour du degré de typicalisation des pratiques décrites et de l'implication de l'acteur au regard de sa culture professionnelle.

La méthodologie choisie induit une visée transformatrice, inhérente à ce type de recherche. Cette réalité de la recherche, vécue comme une activité collaborative, nécessite une forme de partenariat avec les professionnels. L'étude des pratiques et des significations que les acteurs en font nous conduit dans une intimité du fonctionnement de l'équipe. Pour cette raison, nous avons pris le temps au préalable pour rencontrer l'ensemble des professionnels, présenter la recherche, les outils méthodologiques choisis et partager à propos des objectifs poursuivis. L'équipe a d'ailleurs répondu positivement à la demande de recherche, invoquant une possibilité de réfléchir et transformer ses pratiques, notamment en ce qui concerne l'utilisation de certains documents et modalités d'évaluation qu'elle avait mis en place.

■ **Méthode d'analyse des données**

Les entretiens ont été retranscrits et analysés en plusieurs étapes. La première étape d'analyse a consisté à repérer et à distinguer différents types de situations lors desquelles l'activité professionnelle se déploie et qui sont évoquées par les acteurs lors des entretiens. Les types de situations sont définis en fonction de la direction de l'activité des professionnels :

- activité conjointe entre deux à trois collègues de la structure, sous forme de séances formalisées (par exemple, une rencontre entre enseignants pour déterminer une répartition des élèves dans des classes) ou d'interactions informelles (par exemple, un échange dans les couloirs entre la logopédiste et un professionnel à la suite d'une séance de bilan de l'élève) ;
- activité collective de toute l'équipe (séances de travail, séances de synthèse à propos d'un élève, présentation à l'équipe de l'élève par un pédopsychiatre...) ;
- activité avec les partenaires extérieurs du réseau (rencontre avec le thérapeute de l'élève, séances avec la direction...) ;
- activité avec les parents (entretien d'accueil, séances collectives, contacts téléphoniques...) ;

⁶ Equivalent de l'orthophoniste en France

- activité avec l'élève (bilan logopédique, observations d'activités pédagogiques, éducatives ou thérapeutiques menées...) ;
- activité professionnelle individuelle (rédaction d'un document d'évaluation, prise de notes suite à des activités menées avec l'élève...).

La deuxième étape d'analyse a consisté à organiser l'ensemble des situations repérées en *unités d'activité* selon des périodes de cohérence (Hauw & Lemeur, 2013). Cette organisation permet de décrire l'activité réalisée et correspond à une forme de cours de vie collectif relatif à la conception et la régulation d'un projet éducatif individualisé d'un élève.

La troisième étape d'analyse a consisté à analyser, pour chaque acteur, les unités d'activités en termes de potentialités ouvertes guidant l'action des professionnels, d'activité réalisée et d'éléments appris dans l'activité (Durand, 2009 ; Hauw & Lemeur, 2013). Il s'agit ici de *repérer les significations* que les différents acteurs portent à l'activité déployée en termes de complémentarités, de convergences et de divergences. Ce repérage des différentes significations nous a permis également d'identifier les *enchaînements entre unités d'activité*, visant à repérer certaines dynamiques d'évolution de l'activité de conception et régulation du PEI de l'élève.

Enfin, la dernière étape d'analyse se concentre sur les éléments de *typicalité de l'activité* mise en œuvre pour le projet de l'élève en regard des modalités habituelles utilisées pour les élèves accueillis dans la structure. L'analyse vise alors à repérer dans quelle mesure l'activité est fortement couplée à la situation particulière de l'élève choisi ou, au contraire, peut être considérée comme une activité typique déployée pour l'accueil et la conception des PEI.

6. Présentation des premiers résultats

■ Flux d'activité réalisée

Le flux d'activité multiprofessionnelle a ainsi été repéré donnant lieu à six périodes spécifiques.

1) La *préhistoire* est un temps particulier où l'équipe entend parler d'un élève susceptible de venir dans la structure sans connaître son nom. Cette unité d'activité a été désignée comme *préhistoire* car l'activité réalisée intervient bien avant celle habituellement liée à l'orientation d'un élève dans une structure de jour⁷. Notre analyse met en évidence que cette période est caractérisée par l'existence de réseaux informels liés aux relations que certains membres de l'équipe entretiennent avec d'autres contextes professionnels comme nous le développerons davantage plus loin. Les éléments appris par chacun des acteurs dans ces réseaux extérieurs sont remobilisés à l'intérieur de l'établissement dans les temps de travail en commun (TTC).

2) La période de *prise de décision de l'orientation* de l'élève dans la structure correspond à un ensemble de situations telles que la transmission et la lecture de documents d'orientation, l'activation d'espaces de discussions multiples (dans l'équipe, entre les directions...), les premières rencontres avec les parents de l'élève. Cette unité d'activité s'achève avec la *présentation* de l'élève lors d'un temps de travail en commun et en présence de l'ensemble des professionnels de la structure, par un thérapeute travaillant chaque semaine avec l'enfant. Ce moment de présentation est considéré comme un « *moment fondateur de l'équipe [...] comme un passage de relais* » énonce un professionnel. La séance de présentation est convoquée et discutée lors des entretiens de recherche par chaque interviewé. Il s'agit d'un événement qui institutionnalise des éléments appris par les différents acteurs pendant cette période de prise de décision. Cette séance est vécue comme situation de transition entre les deux unités d'activité.

3) L'unité d'activité désignée comme *premières organisations* est constituée par un ensemble de situations qui se déroulent avant le début de l'année scolaire : temps de travail en équipe pour organiser les premières journées, désignation de professionnels référents de l'élève,

⁷ Il est d'ailleurs intéressant de relever que cette période n'a pas été anticipée dans la grille d'entretien pour le premier entretien d'auto-confrontation aux documents. Malgré notre connaissance empirique et les études préalablement menées, nous n'avions pas anticipé cette activité collaborative multiprofessionnelle informelle.

détermination d'une première ébauche de programme pour les premiers jours et les deux premières semaines de travail.

4) L'unité suivante est constituée par un ensemble conséquent d'activité réalisée lors des deux premières semaines de la rentrée scolaire dans différentes situations : la première rencontre avec l'élève, des observations dans des temps informels ou formalisés, par exemple pour un bilan initial en psychomotricité et en logopédie. Les deux séances par semaine de travail en équipe sont clairement orientées vers la planification et l'organisation de groupes de travail et vers la répartition des tâches entre les différents professionnels. Une multitude d'interactions informelles se réalisent également dans les moments de récréation, de transition, à la fin de la journée, régulant l'activité au fur et à mesure de la journée et de la semaine. Des interactions ont lieu avec les parents de l'élève, que ce soit collectivement dans une rencontre avec les familles ou par des contacts téléphoniques à propos d'événements particuliers. Une situation de TTC centrée sur la finalisation de l'organisation du travail et de la répartition des tâches liées à la prise en charge des élèves, en présence de tous les professionnels, marque la transition vers l'unité suivante.

5) Nous avons fait le choix de regrouper en une unité désignée par *Vie courante dans la structure de jour*, un ensemble de situations se déroulant habituellement dans la structure. Cette unité court sur une période plus longue. L'activité déployée est multiple et représentative, selon chaque professionnel interrogé, de ce qui est habituellement réalisé pour tous les élèves de la structure : conception, mise en œuvre et régulation de tâches éducatives, pédagogiques et thérapeutiques (par exemple, mise en place de séances de thérapie logopédique en individuel et en groupe), rédaction par l'enseignant référent d'un document prescrit concernant le projet pédagogique pour l'élève, discussions informelles entre les professionnels de l'équipe ou avec des partenaires extérieurs impliqués dans le suivi de l'élève, entretiens avec la famille... Le temps de *synthèse* est la situation significative de transition vers l'unité suivante. Ce temps de travail collectif est particulièrement évoqué par l'ensemble des professionnels. Pour eux, il est l'espace prioritaire de conception et régulation du projet de l'élève. Cette situation d'activité collective réunit l'ensemble de l'équipe une fois par semaine durant une heure et quart à propos d'un élève de l'institution. Des bilans sur l'évolution de l'élève et des moyens mis en œuvre sont présentés et discutés collectivement afin d'en dégager les pistes de travail pour la période à venir jusqu'à la prochaine synthèse.

6) Enfin, nous avons mis en évidence une unité d'activité suivant la synthèse, marquée par des modifications du programme de prise en charge et du PEI de l'élève. Cette période correspond à celle des entretiens de recherche et se rapproche donc de l'actualité. L'analyse permet d'identifier les préoccupations, attentes et savoirs complémentaires, convergents et divergents des professionnels à propos du projet de l'élève dans ses différentes dimensions durant cette période⁸. Elle met au jour les zones de négociation autour des modalités utilisées pour les PEI.

■ **L'articulation de l'activité informelle et de l'activité collective**

L'analyse approfondie de la période qualifiée de *préhistoire* permet de repérer non seulement l'activité réalisée, mais également les éléments significatifs des préoccupations, attentes et savoirs guidant cette activité, ainsi que les éléments appris par les professionnels. Cette unité est constituée de trois types de situations. Le premier type concerne un ensemble de discussions informelles dans un secteur de consultation médico-psychologique où travaillent le psychologue et le psychomotricien de la structure. Les deux professionnels sont interpellés individuellement par un autre thérapeute à propos d'un enfant qu'il suit en thérapie. Le thérapeute est à la recherche d'une orientation adéquate pour l'enfant. Ayant déjà eu l'occasion de travailler avec cette structure de jour, connaissant le profil des enfants accueillis, le thérapeute estime qu'il s'agirait là d'une bonne orientation. Il évoque à plusieurs reprises avec les deux professionnels,

⁸ Nous avons questionné au début du premier entretien l'ensemble des professionnels à propos de leurs savoirs actuels sur l'élève en termes de caractéristiques et besoins de l'élève, de projets et objectifs pour lui et de moyens mis et à mettre en œuvre. Les résultats de cette analyse ne sont pas présentés dans le cadre de cet article.

tout en sachant par ailleurs que les procédures prescrites d'orientation des élèves dans l'établissement passent par une autre voie hiérarchique, ce que fait par ailleurs le thérapeute. Les éléments principaux appris par les deux professionnels de la structure concernent le fait qu'il s'agit d'un enfant particulièrement agité, qui montre des comportements violents à l'école régulière. Cette école ne peut plus gérer la situation. L'enfant ne la fréquente d'ailleurs plus à temps complet.

Le deuxième type de situation concerne les temps collectifs de travail en commun se déroulant deux fois dans la semaine. Les deux professionnels rapportent à l'équipe les informations recueillies précédemment à propos de l'enfant et le souhait du thérapeute qu'il soit orienté vers l'établissement. Or, l'équipe est dans une période que les professionnels qualifient de difficile. Les professionnels ont des préoccupations liées à un groupe d'élèves très agissants, auquel il est difficile de faire face. Ils doivent composer également avec une diminution d'un poste d'enseignant lors du début de l'année précédente, qui complexifie la prise en charge. L'équipe se positionne alors contre l'idée d'une orientation de cet élève dans la structure : « *on ne veut pas d'un enfant agissant, qui fait exploser le cadre* » dit par exemple un professionnel.

Le troisième type de situation est constitué des séances entre les deux responsables de la structure et des temps formalisés que ceux-ci ont régulièrement avec la directrice responsable des orientations des élèves dans l'établissement. Les éléments appris dans les deux premiers types de situations sont rediscutés dans ces séances. La décision de ne pas entrer en matière en cours d'année pour une orientation de l'élève dans la structure est prise dans une séance entre les responsables et la directrice. Cette question de l'orientation resurgira plus tardivement dans l'année quand la directrice présentera la liste des élèves susceptibles d'être orientés dans la structure.

En nous penchant maintenant sur l'enchaînement entre les différentes unités d'activité, nous pouvons identifier que les éléments appris lors de la période de *préhistoire* vont guider l'activité lors des unités suivantes. Ceux-ci peuvent se résumer sous la forme suivante : « *l'élève est agissant⁹, il est violent, l'école régulière ne peut pas faire face à cette situation. Cela est susceptible d'être difficile avec lui* ». Lors de la période d'orientation, la majorité des professionnels ne lisent pas le rapport d'évaluation rédigé par les enseignants de l'école régulière : « *c'est toujours écrit la même chose, pas besoin de lire le document [...] c'est toujours le même profil d'enfants* » rapportent plusieurs professionnels. Les professionnels ne montrent également pas de surprise lorsque l'enfant est effectivement présenté pour être orienté : « *Ah, c'est le fameux !* » rapporte un professionnel, reprenant le discours tenu par une secrétaire annonçant par téléphone l'orientation dans l'établissement. Pourtant ces éléments appris à propos de l'élève sont une première fois infirmés lors de la *présentation* ; si le thérapeute qui présente l'élève énonce qu'il peut se montrer violent, il rajoute qu'il a beaucoup de plaisir à être en relation avec lui lors de la thérapie et qu'une évolution dans ce sens a été repérée durant les séances. Pourtant, certains professionnels sont craintifs lors des premières rencontres avec l'élève, s'attendant à vivre des situations complexes à gérer : « *c'est pour ça que quand moi je l'ai vu la première fois, je me souviens que j'étais, comment dire, un peu tendue. Je me demandais [...] comment il allait vivre ce moment dans ces quatre murs, avec moi qu'il ne connaît pas. Et puis j'ai été soulagée... assez vite...* » Ce n'est d'ailleurs qu'après les premières périodes d'observation que les professionnels sont effectivement soulagés de constater que l'élève ne montre pas les mêmes manifestations qu'à l'école régulière.

En termes de typicalité, l'activité déployée dans cette période de *préhistoire* est, pour les professionnels interviewés, tout à fait représentative de l'existence et l'activation de plusieurs réseaux informels connexes à la structure de jour : « *Cet enfant est vraiment l'exemple de l'implicite... et du bricolage* » énonce par exemple un professionnel dans les entretiens. Ces réseaux informels agissent selon plusieurs sources. Du côté des professionnels thérapeutes, c'est par l'intermédiaire d'espaces d'activité conjointe avec d'autres thérapeutes de la même organisation¹⁰ (formations en commun, thérapies menées en commun, interactions entre deux

⁹ Nous reprenons ici les propos utilisés par les interviewés.

¹⁰ La structure étudiée fait partie d'une organisation gérant plusieurs autres établissements du même type.

thérapies...). Du côté des professionnels pédago-éducatifs, le réseau est lié à d'autres espaces professionnels et personnels (formation commune, réseau d'enseignants spécialisés, syndicats...). Cette activité informelle est mise en évidence et récurrente dans l'ensemble des unités d'activité, que cela soit dans les espaces de transition, à la fin d'une séance de thérapie, dans les instants de récréation surveillée à plusieurs professionnels. Il s'agit, pour les professionnels, d'un fonctionnement typique de l'institution : *« beaucoup d'idées circulent entre deux portes, mais il n'y a pas de décisions importantes... Bon des petites décisions quotidiennes »* énonce par exemple une éducatrice. Les temps de travail collectif, en présence de toute l'équipe, trouvent une signification importante alors au regard de l'ensemble des professionnels. Cette fonction d'institutionnalisation est décrite par un professionnel pour qui le but des TTC *« est justement de faire remonter tout ce qui a pu se discuter de façon informelle [...] beaucoup de choses se disent dans l'équipe avant même d'attendre le temps de travail en commun »*.

7. Éléments de discussion

L'étude de l'activité déployée pour concevoir et réguler le PEI d'un élève nouvellement orienté dans la structure de jour confirme l'écart tangible entre le travail prescrit et le travail réel. Les acteurs s'ajustent aux contingences situationnelles en faisant ici jouer l'activité informelle, que cela soit avec les partenaires du réseau professionnel ou avec les collègues¹¹. L'activité déployée au fil de différentes situations telles que rapportées et comprises par les professionnels d'une structure de jour médico-pédagogique, se situe à la marge du prescrit. En outre, l'écart par rapport au prescrit concerne non seulement l'activité informelle quotidienne entre professionnels internes à la structure, mais aussi celle avec les partenaires extérieurs. L'ensemble des professionnels y accordent une importance. Ce n'est pas un espace de décisions mais d'échanges spontanés sur le vécu quotidien avec les élèves, pour *« déposer les enthousiasmes et les déceptions de la journée »* rappelle un professionnel. La collaboration multiprofessionnelle ne se construit pas exclusivement dans un cadre prescrit mais à travers l'abondance et la complexité des situations d'interactions quotidiennes, rappelant ainsi l'importance de reconnaître, dans les contextes d'enseignement spécialisé, l'entièreté des espaces comme constitutifs de l'intervention (Fustier, 1993).

Si l'activité informelle occupe une fonction nécessaire dans la dynamique multiprofessionnelle, elle est, pour les professionnels, indissociable des temps de travail en commun lors desquels les savoirs générés dans l'informel sont institutionnalisés. Ces situations d'activité collective sont désignées non seulement comme permettant la conception et la régulation des PEI, mais également comme espaces d'échange et de régulation de l'ensemble des relations informelles déployées (Chavarroche, 2002). Ils sont constitutifs, dans le partage des significations entre les différents professionnels, de la culture d'équipe. Ils ont également une fonction régulatrice face à la complexité de la prise en charge. Le type de situation désigné dans la structure par le terme de *synthèse* est ici particulièrement emblématique de l'activité collaborative multiprofessionnelle et constitue l'espace *« où les représentants institutionnels discutent des personnes dont ils ont la charge et de leurs interprétations respectives du problème »* (Grossen, 1999, p.67).

Conclusion

Les premiers résultats de notre étude de l'activité collaborative multiprofessionnelle dans une structure de jour relevant de l'enseignement spécialisé nous confirment l'intérêt d'une approche située. Nous avons pu mettre en évidence le flux d'activité multiprofessionnelle en vue de concevoir et réguler un PEI. S'appuyer sur l'activité individuelle, conjointe et collective nous permet de repérer la construction de significations partagées constitutives d'une culture d'équipe.

¹¹ Ces interactions informelles décrites dans cette période dite de préhistoire sont également très présentes dans les autres unités.

Notre analyse en cours des unités d'activité selon trois modes d'articulation nous semble prometteuse. En premier lieu, un ensemble d'activités individuelles, conjointes et collectives s'inscrivent dans une forme de complémentarité. Les professionnels déploient leur activité en lien avec leur culture professionnelle (bilan logopédique, documents professionnels...) ; l'activité et l'interprétation de cette activité sont dans une dialectique de complémentarité, les temps de travail en commun font alors office de transmission et partage d'informations et de coordination. Des zones de divergence apparaissent dans nos premières analyses. Le dispositif autour des temps de synthèse en est un exemple dans la structure étudiée, confrontant les professionnels sur la question des documents utilisés pour la préparation de ce moment, ainsi que sur la nécessité ou non de posséder un document formalisant les PEI. Ces zones de divergence, si elles ne font pas conflits ouverts dans la structure étudiée, sont l'objet de discussions et de négociations. Elles constituent un enjeu sous-jacent, souvent implicite, rappelé par l'ensemble des professionnels lors des entretiens de recherche.

Nous pouvons comprendre les zones de convergence comme les significations partagées collectivement constitutives d'une culture d'équipe. L'analyse approfondie en cours nous permettra d'expliciter ces zones particulières de culture commune se construisant dans le flux d'activité. Cette culture d'équipe n'est ainsi pas à saisir comme partage préalable de représentations communes, mais s'ancrant dans l'ajustement au quotidien des acteurs aux multiples situations vécues.

Bibliographie

AMARE S. & MARTIN-NOUREUX P. (2012), « La coopération à l'épreuve de deux cultures: l'école et le secteur médico-social », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 57, p.181-195.

BARBIER J.M. & DURAND M. (2003), « L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales? », *Recherche et formation*, n°42, p.99-117.

BAYER E. (1986), « Une science de l'enseignement est-elle possible ? » *L'art et la science de l'enseignement : hommage à Gilbert De Landsheere*, M. Crahay & D. Lafontaine (dir.), Bruxelles, Éditions Labor, p.483-507.

BAYER E. & DUCREY F. (1999), « Une éventuelle science de l'enseignement aurait-elle sa place en sciences de l'éducation ? », *Le pari des sciences de l'éducation*, R. Hofstetter & B. Schneuwly (dir.), Bruxelles, De Boeck & Larcier, p.243-276.

BOURDIEU P. (1979), *La distinction : critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de minuit.

CHATELANAT G. & PELGRIMS G. (2003), « Éducation et enseignement spécialisés : un champ fragmenté en sciences de l'éducation ? », *Éducation et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations*, G. Chatelanat & G. Pelgrims (dir.), Bruxelles, De Boeck, p.7-26.

CHAUVIÈRE M. & FABLET D. (2001), « L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile », *Revue française de pédagogie*, n°134, p.71-85.

CHAVAROCHE P. (2002), « Le partenariat au sein des équipes pluridisciplinaires, *Partenariat chercheurs praticiens, familles. De la recherche d'un partenariat à un partenariat de recherche*, » V. Guerdan, J.-M. Bouchard & M. Mercier (dir.), Outremont (Québec), Éditions Logiques, p.351-360.

CONFÉRENCE DES DIRECTEURS DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (CDIP) (2007), *Terminologie uniforme pour le domaine de la pédagogie spécialisée adoptée par la CDIP le 25 octobre 2007 sur la base de l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*, Heiden, auteurs.

COUTURIER Y. (2009), « Problèmes interprofessionnels ou interdisciplinaires ? Distinction pour le développement d'une analytique de l'interdisciplinarité à partir du cas d'un hôpital de soins de longue durée », *Recherche en soins infirmiers*, n°67, p.23-33.

D'AMOUR D., SICOTTE C. & LEVY R. (1999), « L'action collective au sein d'équipes interprofessionnelles dans les services de santé, *Sciences sociales et santé*, volume 3, n°17, p.67-94.

DURAND M. (2009), « Analyse du travail dans une visée de formation : cadres théoriques, méthodes et conceptions », *Encyclopédie de la formation*, J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), Paris, Presses Universitaires de France, p.827-856.

DURAND M., RIA L. & FLAVIER E. (2002), « La culture en action des enseignants », *Revue des sciences de l'éducation*, volume 1, n°28, p.83-103.

EMERY R. (2011), *Collaboration en équipes interprofessionnelles dans des institutions spécialisées : caractéristiques des représentations, des interactions et de la culture d'équipe concernant la réalisation de projets éducatifs individualisés*, Canevas de thèse en sciences de l'éducation, Université de Genève.

EMERY R. (2014), « Un langage commun, condition du travail en équipe multiprofessionnelle ? », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°65, 41-53.

FUSTIER P. (1993), *Les corridors du quotidien : la relation d'accompagnement dans les établissements spécialisés pour enfants*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

GOLSE B. (2010), « L'autisme infantile entre neurosciences et psychanalyse », *Enfances & Psy*, n°46, p.30-42.

GROSSEN M. (1999), « Collaboration et travail pluridisciplinaire », *Actualités psychologiques*, n°6, p.53-76.

HAUW D. & LEMEUR Y. (2013), « Organisation de l'expérience et cours de vie », *Expérience, activité, apprentissage*, L. Albarello, J.M. Barbier, E. Bourgeois & M. Durand (dir.), Paris, Presses Universitaires de France, p.163-189.

PELGRIMS G. (2001), « Comparaison des processus d'enseignement et conditions d'apprentissage en classes ordinaires et spécialisées : des prévisions aux contraintes », *Revue française de pédagogie*, n°134, p.147-165.

PELGRIMS G. (2006), *Intention d'apprendre, peur de l'échec et persévérance des élèves en classes spécialisées : des composantes générales aux dimensions situationnelles de la motivation à apprendre*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.

PELGRIMS G. (2009), « Contraintes et libertés d'action en classe spécialisée : leurs traces dans la motivation des élèves à apprendre les mathématiques », *Formations et pratiques d'enseignement en questions*, n°9, p.135-158.

PELLETIER M.E., TETRAULT S. & VINCENT S. (2005), « Transdisciplinarité, enfance et déficience intellectuelle », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, n°16, p.75-95.

THEUREAU J. (1992), *Le cours d'action : analyse sémio-logique. Essai d'une anthropologie cognitive située*, Berne, P. Lang.

THEUREAU J. (2010), « Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche cours d'action », *Revue d'anthropologie des connaissances*, volume 2, n°4, p.287-322.

THEUREAU J. & DONIN N. (2006), « Comprendre une activité de composition musicale : les relations entre sujet, activité créatrice, environnement et conscience préréflexive », *Sujets, activités, environnement. Approches transverses*, J.M. Barbier & M. Durand (dir.), Paris, Presses Universitaires de France, p.221-251.

Analyser la « co-activité didactique » des enseignants du premier degré : l'exemple de l'enseignement de la géographie au cycle 3

Anne Glaudel¹

Résumé

L'article a pour objet la « co-activité didactique » de l'enseignant, c'est-à-dire la part de son activité qui est orientée vers les objets de savoir et tournée vers l'activité des élèves à l'égard de ces objets de savoir, étudiée dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la géographie à l'école primaire. Il s'agit de comprendre comment l'enseignant polyvalent fait face à son travail lorsque celui-ci consiste à mettre en place des situations de transmission-appropriation de savoirs dans une discipline dont il n'est pas spécialiste. L'analyse didactique nous conduit à caractériser les objets d'enseignement et d'apprentissage explicitement ou implicitement (re)construits par l'enseignant. Dans une perspective compréhensive, nous mobilisons des notions issues de la clinique de l'activité afin d'analyser le processus dynamique qui sous-tend cette (re)construction. À partir d'un entretien d'autoconfrontation simple et de l'analyse de l'activité discursive d'un praticien sur son activité en situation, nous présentons les caractéristiques de la « co-activité didactique » d'un enseignant de cycle 3.

La professionnalité des enseignants dits « polyvalents » du premier degré reste assez mal connue. Nous proposons de contribuer à la caractérisation de sa dimension didactique par la description et la compréhension du processus de transmission-appropriation de savoirs, dans une approche de didactique disciplinaire. D'abord centrées sur les contenus de savoir et sur les apprentissages des élèves, les recherches en didactique des disciplines ont largement intégré depuis une dizaine d'années l'investigation des pratiques effectives (Venturini, Amade-Escot & Terrisse, 2002). Cependant, la réalité du travail enseignant, longtemps occultée par les recherches en sciences de l'éducation (Lantheaume, 2008), reste encore en grande partie méconnue, alors que son analyse apparaît indispensable à la compréhension des processus de construction de la professionnalité enseignante. Une approche compréhensive du travail enseignant s'est cependant développée en mobilisant les apports de l'analyse du travail (Amigues, 2002, 2003) afin d'« étudier le travail tel que les enseignants eux-mêmes le conçoivent, l'exercent et le comprennent » (Goigoux, 2007, p.50). Aussi, pour saisir dans sa complexité le « travail réel » de l'enseignant lorsqu'il enseigne la géographie, nous proposons de mobiliser dans le cadre de référence de la didactique de la géographie des outils conceptuels et méthodologiques issus de l'analyse du travail.

1. Une recherche en didactique à l'épreuve du « travail réel »

De même que l'analyse du travail permet de mettre une conception souvent trop abstraite du travail « à l'épreuve du réel et de situations effectives » (Yvon & Clot, 2001, p.72), notre recherche en didactique propose de mettre à l'épreuve du « travail réel » la connaissance des pratiques d'enseignement de la géographie au cycle 3.

¹ Doctorante, Centre d'Etudes et de Recherches sur les Emplois et la Professionnalisation (CEREP), Université de Reims Champagne-Ardenne.

■ ***Les pratiques effectives d'enseignement de la géographie à l'école élémentaire***

La recherche en didactique de la géographie a investi, à la fin des années 1990, l'étude des pratiques dites « ordinaires »² en mobilisant un cadre de référence centré sur les concepts de « discipline scolaire » et de « représentations sociales » (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004 ; Philippot, 2008). Les pratiques déclarées et les pratiques observées d'enseignement de la géographie à l'école primaire ont été ainsi caractérisées par la construction de savoirs scolaires factuels et fragmentés, très peu référés aux approches de la géographie universitaire contemporaine. Ces pratiques sont dominées par des activités de « description-localisation-nomination » (Audigier, 1999) qui ne permettent guère aux élèves de commencer à interpréter le monde dans lequel ils vivent. Les situations d'enseignement-apprentissage observées sont organisées autour d'un « modèle pédagogique dominant » centré sur les lectures ritualisées de deux types de documents : l'image paysagère perçue comme simple, concrète et facile d'accès (Philippot, 2008) et la carte sur laquelle les élèves ont à situer et nommer des éléments (Audigier, 1999). L'enseignement de la géographie dans le premier degré est également fortement associé à une logique du plaisir et de l'opportunité qui conduit de nombreux enseignants à valoriser les études locales et les questions d'actualité, sans toujours en faire un point de départ pour construire des savoirs plus généraux et une première forme d'interprétation géographique du monde (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004 ; Philippot, 2008).

■ ***Une « entrée activité » pour mieux comprendre le travail enseignant***

Dans le mouvement général conduisant les sciences sociales à privilégier « l'entrée activité » (Barbier & Durand, 2003), le travail enseignant est aujourd'hui largement étudié comme une activité humaine. Dans une approche historico-culturelle de l'activité, des recherches en didactique des disciplines investiguent le travail enseignant comme activité subjective dans ses dimensions individuelles et singulières, et dans ses dimensions collectives, sociales et culturelles (Amigues, 2002, 2003 ; Goigoux, 2002, 2007). C'est à ce cadre de référence que nous empruntons les distinctions essentielles qui seront mobilisées dans la suite de cet article.

Dans la tradition ergonomique de langue française, l'analyse de l'activité de travail repose sur le couplage fondamental et des rapports complexes et dynamiques entre la tâche prescrite, ce qui est à faire, et l'activité, la manière dont un sujet s'approprie la tâche et l'effectue (Leplat, 1997). En référence au cadre de la clinique de l'activité (Clot, 1999, 2008), nous considérerons que l'activité du sujet déborde son activité réalisée et englobe le *réel* de l'activité. En effet, l'activité réalisée n'est qu'une actualisation partielle de l'activité du sujet. Celle-ci ne peut être comprise sans prendre en compte aussi tout ce qui ne se manifeste pas dans l'action, les multiples fins que poursuit le sujet dans son travail, les tensions, compromis et ajustements permanents qui se jouent sans toujours s'actualiser dans l'activité manifeste. L'approche de cette part de l'activité du sujet est nécessaire pour mettre au jour et pour comprendre la richesse, la complexité et l'ingéniosité du « travail réel » (Yvon & Clot, 2001).

■ ***Une analyse de « l'activité didactique » d'enseignants du premier degré***

L'étude de l'activité enseignante « *loin de négliger les effets d'apprentissage sur les élèves, prend en compte l'effet du travail sur le professeur lui-même* » (Amigues, 2002, p.208). Cette analyse centrée sur l'enseignant a conduit diverses recherches en didactique des disciplines à prendre pour objet la part de l'activité enseignante centrée sur les savoirs enseignés-appris et à construire la notion d'« activité didactique » des enseignants (Brau-Antony & Grosstephan, 2013). Thierry Philippot (2008) a proposé un cadre conceptuel d'analyse de « l'activité didactique » des enseignants du premier degré plus particulièrement mobilisé dans des travaux de didactique de l'histoire et de la géographie (Glaudel & Philippot, 2013 ; Philippot, 2014). Une spécificité de l'activité enseignante réside dans le fait qu'elle est une « co-activité » tournée vers l'activité cognitive des élèves (Pastré, 2007). C'est pourquoi nous proposons de nommer « co-

² Le qualificatif « ordinaires » est utilisé dans ces travaux de recherche pour distinguer ces pratiques de celles qui sont dites « innovantes » ou de pratiques « instrumentées » par des protocoles construits par des didacticiens-chercheurs.

activité didactique » de l'enseignant la part de l'activité de l'enseignant orientée vers les objets de savoir et tournée vers l'activité des élèves à l'égard de ces objets de savoir³.

Notre analyse de la « co-activité » relève de la didactique de la géographie en tant que champ de recherche. Celui-ci s'est constitué en étroite relation avec les renouvellements épistémologiques de la géographie universitaire qui, en rupture avec le programme réaliste de la géographie du XIX^e siècle, s'est affirmée comme une science sociale qui construit ses objets (Roumégous, 2002) et par un objet spécifique : « *la géographie, science de l'espace dans les années 1970, tend aujourd'hui à devenir la science de la dimension spatiale de la société* » (Knafou & Stock, 2003, p.324). La didactique de la géographie s'est également structurée autour des concepts de « transposition didactique » et de « pratiques sociales de référence » (Le Roux, 1997 ; Vergnolle-Mainar, 2011). Ces concepts nous conduisent à analyser les références, explicites ou implicites, qui sous-tendent l'activité didactique des enseignants et qui peuvent constituer des points d'appui ou des obstacles à leur appropriation des spécificités disciplinaires et des enjeux contemporains de l'enseignement de la géographie. C'est à partir de ce cadre que nous analysons les représentations cognitives des enseignants, les configurations conceptuelles qu'ils élaborent, ainsi que leurs questionnements relatifs à l'espace et le rapport au réel qui fonde leur enseignement en géographie.

2. Approcher la « co-activité didactique » des professeurs des écoles

Notre recherche favorise « *une approche qui place plus clairement les enseignants en position de sujets dans les dispositifs de recherche* » (Goigoux, 2007, p.49). Cette deuxième partie a pour vocation de préciser comment les cadres méthodologique et conceptuel de la recherche permettent d'approcher et d'analyser la « co-activité didactique » de l'enseignant considéré en tant que sujet didactique aux prises avec une situation de travail qui est une situation didactique.

■ La « co-activité didactique » des enseignants, un processus dynamique

En mobilisant des apports de la clinique de l'activité, nous analysons le processus de redéfinition de sa tâche didactique par l'enseignant au travail comme un système dynamique organisé autour de trois pôles : le « but » de l'action, la « représentation cognitive du résultat à atteindre », les « moyens » de l'action, les instruments et techniques utilisés, et le « mobile de l'activité », ce qui compte le plus pour le sujet (Clot, 1999). Ce sont les rapports instables et dynamiques entre ces trois pôles qui structurent la dynamique interne de l'activité du sujet (Yvon, 2010), particulièrement en termes de « sens de l'activité » (le rapport entre motif de l'activité et but de l'action) et d'« efficience de l'action » (le rapport entre but et moyens de l'action). Cette activité subjective, socialement et historiquement située, relève d'une dynamique à la fois individuelle et collective.

Dans notre questionnement didactique, le « résultat à atteindre » est entendu comme la transmission-appropriation de savoirs scolaires dans le cadre de situations favorisant une activité cognitive des élèves. Il faut noter que l'activité enseignante a un caractère problématique du fait que l'apprentissage des élèves n'est pas un résultat immédiat et qu'il est toujours « *un but lointain et incertain* » (Amigues, 2003, p.9). L'analyse didactique des « buts » du sujet peut ainsi contribuer à caractériser les représentations cognitives⁴ des enseignants polyvalents qui restent peu connues concernant la géographie et son enseignement.

³ La notion de « co-activité » est fréquemment utilisée dans les recherches en didactiques des disciplines dans un sens différent de celui que propose Pierre Pastré (2007) pour souligner une spécificité de l'activité enseignante qui est une « co-activité de l'enseignant et des élèves » (Amigues, 2003) ou qui relève d'une « co-activité de la classe », étudiée en particulier par les recherches en didactique du Français.

⁴ Nous abordons les « représentations cognitives » en tant que connaissances construites par le sujet, « résultat intériorisé de son expérience, qui repose sur une recombinaison à usage personnel des expériences et des savoirs » (Reuter, 2010, p.45).

Les « moyens de l'action » enseignante recouvrent différents types de ressources mobilisées par l'enseignant (ressources cognitives, ressources documentaires et prescriptives, ressources sociales, ressources de l'expérience). Nous concevons les ressources cognitives mobilisées par l'enseignant en termes de « connaissance ouvragée » (Tardif & Lessard, 1999) et nous cherchons à comprendre comment la « co-activité didactique » de l'enseignant polyvalent est façonnée en partie par son expérience d'apprenant (de l'école primaire à la formation universitaire professionnalisante), par son expérience professionnelle et aussi par son « expérience géographique » (Dardel, 1952/1990) qui relève d'un « rapport premier au monde » (Philippot, 2014).

Enfin, dans notre analyse didactique, la mobilisation subjective est approchée en termes de « fins » que l'enseignant attribue à l'enseignement (de manière disciplinaire ou transdisciplinaire)⁵.

■ Une « analyse intrinsèque » fondée sur une « méthode indirecte »

Interroger le travail enseignant requiert un changement de posture de recherche lié au fait que « *comprendre le travail exige de se situer du côté de ceux qui travaillent* » (Lantheaume, 2008, p.17). Ainsi les recherches alliant la didactique disciplinaire et l'analyse de l'activité associent une analyse « extrinsèque » fondée sur des « méthodes directes », l'observation et l'analyse des interactions langagières – en didactique du français (Bucheton, 2008) ou de l'histoire-géographie (Vezier, 2007), par exemple – à une analyse « intrinsèque » fondée sur des « *méthodes indirectes* », qui tendent à accéder à l'activité du sujet en le mettant en situation de parler de son travail (Goigoux, 2007).

Le *réel de l'activité* reste opaque aussi bien au chercheur qu'à l'enseignant lui-même car « *aucune réflexion directe sur l'action n'est possible de soi à soi* » (Clot, 2008, p.179). À la suite de Lev Vygotski, Yves Clot (2008) considère que la conscience est « *un contact social avec soi-même* » accessible uniquement si le sujet se regarde avec les yeux d'un autre. Aussi, seules des « méthodes indirectes » telles que l'instruction au sosie⁶ ou l'autoconfrontation simple ou croisée (Clot, 2008) permettent le « redoublement » de l'expérience qui ouvre au sujet un accès à des dimensions non réalisées de son activité. Ces situations d'entretien ne permettent pas un accès direct à l'activité didactique mais à une activité *sur* l'activité : « *Enseigner, c'est une activité, dire comment on s'y prend pour faire telle ou telle action en est une autre* » (Amigues, 2002, p.210). C'est cette activité discursive *sur* l'activité didactique que nous analyserons dans la troisième partie de l'article, en centrant l'analyse sur le *réel* de la « co-activité didactique », entendu comme le processus de redéfinition de sa tâche didactique par le sujet-enseignant. Il s'agira par là de mieux comprendre comment un enseignant, qui maîtrise peu la géographie, ses renouvellements épistémologiques et sa didactique, « fait avec » cette discipline.

Des entretiens d'autoconfrontation constituent l'élément central de l'enquête de la recherche en cours après l'observation et la vidéoscopie de séquences complètes d'enseignement de la géographie. La durée importante des séquences filmées impose au chercheur d'opérer des choix d'épisodes. Nous avons privilégié pour ces entretiens cinq types d'épisodes significatifs sur le plan didactique ou sur le plan de la gestion des ruptures temporelles entre les temps didactiques⁷.

⁵ Dans cet article nous n'abordons pas les « fins propres du sujet » qui ne concernent pas l'apprentissage des élèves.

⁶ La méthode de l'instruction au sosie a été mise en œuvre pour accéder à l'activité didactique en histoire et géographie d'enseignants du premier degré dans le cadre d'une recherche exploratoire du Pôle Nord Est des IUFM (Philippot & Glaudel, 2013).

⁷ Nous avons choisi dans la séquence observée et filmée un épisode centré sur un concept ou une notion géographique, un épisode de raisonnement géographique, un épisode lié à l'institutionnalisation du savoir géographique, un épisode de « tissage » interne à la séquence et un épisode lié à un « tissage » externe à la séquence.

3. Les tensions de la « co-activité didactique » d'un enseignant de cycle 3

Nous proposons une étude de cas qui vise à caractériser la « co-activité didactique » de Jacques, un maître expérimenté qui enseigne la géographie aux élèves de cycle 3 d'une petite école rurale⁸. Le cas de la « co-activité didactique » de Jacques « fait problème » (Passeron & Revel, 2005) dans la mesure où son activité discursive en entretien manifeste des tensions entre une géographie « ordinaire » et d'autres références didactiques ou d'autres modèles de référence. Ces tensions nous conduisent à interroger les rapports qu'entretiennent les « concepts quotidiens » et les « concepts scientifiques » (Saussez & Paquay, 2004) dans les représentations cognitives de l'enseignant, ainsi que le processus d'élaboration de ces représentations. À partir d'une analyse de contenu catégorielle (Bardin, 1977) organisée autour d'une analyse didactique des trois pôles de l'activité présentés précédemment (buts et moyens de l'action, motifs de l'activité), nous proposons de caractériser, d'un point de vue didactique, les représentations cognitives de l'enseignant, en termes de savoirs et d'activités cognitives des élèves « à atteindre ».

■ *Les savoirs en jeu : entre géographie traditionnelle et traces des évolutions épistémologiques de la discipline, quels objets géographiques ?*

Dans la « co-activité didactique » de l'enseignant, une géographie traditionnelle et des traces parcellaires des évolutions épistémologiques de la discipline entretiennent des rapports, dont la nature est à interroger. Notre analyse tend à comprendre si leur combinaison relève d'une articulation ou d'une juxtaposition de références plurielles.

L'unité d'enseignement construite par l'enseignant met en jeu un objet d'étude composite à dominante « naturelle ». Autour de la polysémie du terme « vallée » se superposent trois objets non différenciés par l'enseignant, la vallée en tant que forme topographique creusée par un cours d'eau, le réseau hydrographique constitué par un cours d'eau et ses affluents et le paysage de vallée, appréhendé en tant que portion observable de la surface terrestre. L'enseignant, dont la mobilisation subjective repose principalement sur le fait de donner l'envie d'apprendre à ses élèves, s'autoprescrit cet objet d'étude dans une logique de projet pédagogique annuel et pluriannuel. En effet, les élèves viennent de vivre un séjour au bord d'un lac artificiel installé dans une vallée et iront à la montagne l'année suivante, et l'enseignant choisi de faire travailler cet objet qui, de son point de vue, a du « sens » pour les élèves par son ancrage dans un vécu commun. Le caractère composite de l'objet d'étude est renforcé par l'inscription de la « co-activité didactique » de cet enseignant dans une tradition scolaire qui valorise les approches physique et lexicale en géographie enseignée et qui tient même lieu de prescription pour l'enseignant, alors que ces approches n'appartiennent plus aux textes officiels actuels.

La théorie implicite de la géographie construite par l'enseignant est fortement déterministe et pré-vidalienne. Elle induit dans l'unité de travail une approche centrée sur un unique facteur d'explication de l'occupation de l'espace : l'ensoleillement différentiel entre les versants « adret » et « ubac ». Cette approche reste même éloignée de l'approche vidalienne d'une combinaison de différents facteurs, naturels et historiques qui façonne les paysages ou les milieux géographiques (Le Roux, 1997). Dans cette unité d'enseignement, la « co-activité didactique » de l'enseignant ne mobilise aucun étayage documentaire et puise ses ressources dans l'expérience personnelle de l'enseignant. Questionné sur son choix de travailler le couple « adret/ubac », la verbalisation de l'enseignant traduit que cette approche repose sur une combinaison de diverses ressources de l'expérience. Son expérience géographique de l'espace montagnard,

⁸ Il s'agit d'un travail conduit dans une classe à trois niveaux (CE2-CM1-CM2) qui s'inscrivait dans un projet pédagogique lié à une « classe de découverte » au bord d'un lac artificiel et à l'exploitation qui en a été faite en classe en histoire, géographie et sciences. L'unité de travail en géographie observée et filmée portait sur la notion de « vallée » principalement à travers la comparaison de deux types de paysage (la vallée dans laquelle le lac a été créé et la vallée de montagne).

sans doute liée à son expérience d'enseignant et aux approches proposées par des intervenants extérieurs des séjours d'environnement, mais aussi son rapport premier au monde, lié aux pratiques de construction et de jardinage, se combinent en écho avec ses souvenirs d'élève du couple « adret/ubac » :

Chercheur : Mais, tu apportes par exemple le couple adret/ubac. Et qu'est-ce qui t'a amené à, à, apporter cet éclairage-là ?

Jacques ACS22 : Disons, c'est la réalité de ce qu'il y a à la montagne, quelque part, qui a déjà été vécue. Et puis c'est une réalité évidente que quand on est à la montagne, il faut se mettre du côté ensoleillé si on veut y vivre. Et puis que l'autre côté soit utilisé pour d'autres choses, pour le ski par exemple, le tourisme maintenant. Et que quelque part, nous en Haute-Marne aussi, et bien, on va s'installer dans un espace. On va orienter sa maison. On va chercher à l'orienter ou pas. Ça dépend des gens. Mais l'idée, c'est peut-être de l'orienter dans des positions ensoleillées. Si on veut planter un jardin, ou des betteraves, on va pas planter ça sous, sous les arbres. Faut mettre ça dans un... Faut aussi avoir cette réflexion qui soit, qui aille dans le bon sens.

Chercheur : Et alors tu me disais que toi tu as eu l'expérience jeune enseignant de partir à Grand-Bornand. Et ça adret/ubac, c'est quelque chose que tu avais, que tu as vécu avec tes classes ?

Jacques ACS23 : J'avais vu sur des cahiers que j'avais quand j'étais gamin que ça, que ça y figurait. Mais je m'en rappelais plus. C'est là que ça a été réactivé. Ça c'est clair. Puis aussi, c'est peut-être aussi après au collège ou lycée, dans le cadre de la géographie, que ça a été aussi abordé. Je suppose.

D'une manière générale, le rapport au réel qui sous-tend la « co-activité didactique » de cet enseignant repose sur l'étude d'une réalité considérée comme objective et non sur une distance critique à l'égard d'objets construits. L'enseignant s'inscrit dans le « rapport au monde » le plus couramment établi en géographie scolaire (Thémines, 2002), un rapport de « *plain-pied au monde* » (Orain, 2000), caractéristique de la géographie postvidalienne, dans lequel le monde est « *implicitement conçu comme directement saisissable (c'est-à-dire sans médiation), de sorte que l'on pourrait en acquérir une connaissance directe et fiable* » (p.95).

Cependant, l'activité discursive de l'enseignant révèle également des influences parcellaires d'autres approches géographiques autour de l'utilisation d'expressions telles que « *la différenciation des paysages* », « *l'évolution des paysages* », « *l'occupation de l'espace* » ou « *l'organisation de l'espace* ». Ces notions sont sans doute liées à l'influence implicite des ressources prescriptives et plus particulièrement des programmes de 2002 et de leurs documents d'accompagnement. Ces traces d'évolutions épistémologiques de la discipline pourraient constituer des points d'appui à une autre géographie enseignée. Cependant, l'appropriation des caractéristiques d'une géographie sociale et critique reste difficile pour l'enseignant. Ainsi, le paysage est toujours abordé comme une réalité objective et non comme une représentation située et subjective de l'espace (Le Du, 2001). La signification que l'enseignant donne à la notion d'occupation de l'espace est centrée sur la notion d'habitat héritée de la géographie « classique » et caractéristique des objets observables et expérientiels qui sont au cœur des savoirs qu'il vise. Toutefois, les ressources de l'expérience professionnelle acquises lors des classes à séjour d'environnement conduisent l'enseignant à dépasser la seule fonction résidentielle de l'habitat et à prendre appui sur les notions d'habitats « permanent » et « non permanent » pour ouvrir l'objet d'étude sur la fonction touristique des espaces observés et sur l'activité saisonnière induite :

Jacques ACS64 : il y a une relation aussi avec le Grand-Bornand, le fait d'axer sur le fait que dans cette zone-là il y a de l'habitat qui est permanent et de l'habitat qui est non permanent, et bien on va repérer ça au niveau du Grand-Bornand qui va déterminer toute l'activité saisonnière avec des agriculteurs qui vont avoir des rôles différents, avec des gens qui vont venir carrément d'ailleurs pour être les cuisiniers, pour être les serveurs, pour faire vivre la station ; et là ça se passe un petit peu pareil, à une autre échelle, sachant que ce n'est pas la même activité que l'on peut avoir sur le bord de la mer ou sur le Grand-Bornand ; c'est un petit peu cette idée qu'on veut essayer de mettre en place quelque part.

Dans cette mise en relation de l'occupation d'une rive du lac artificiel observé précédemment et de la station touristique savoyarde où iront les élèves l'année suivante émerge une dimension sociospatiale du paysage. Cependant, l'enseignant construit une notion composite, « *l'activité d'habitat des hommes* » qui reste exclusivement déterminée par le rapport à l'ensoleillement et qui n'intègre pas de questionnement sur les facteurs sociaux, économiques et culturels de diversité des paysages évoqués :

Jacques ACS85 : c'est important de se dire : l'ensoleillement c'est un facteur qui va permettre une installation plus favorable de l'activité d'habitat des hommes. Ici dans cet endroit précis et à La Liez aussi. Mais après on a évolué en disant que dans la vallée du Rhône... parce que le soleil, bon, c'est pas pareil, parce qu'il fait bon alors il vaudrait mieux être sur l'ubac que sur l'adret, parce qu'il fait trop chaud, donc. Quand tu te retrouves au Maroc, c'est pareil, tu construis des maisons qui sont immenses avec des petites ruelles, ça c'est des choses à leur montrer, parce qu'on cherche l'ombre, on cherche l'ombre, donc eux ils aimeraient mieux l'ubac du Grand-Bornand.

Dans la « co-activité didactique » de l'enseignant, des géographies plurielles entretiennent des rapports différenciés. La géographie « scolaire » et la géographie dite « classique » s'articulent dans les notions les plus efficaces pour l'enseignant (la vallée, le couple adret/ubac, l'habitat). En revanche, les traces des approches plus récentes du paysage anthropisé et historicisé ou de l'organisation de l'espace côtoient cette géographie traditionnelle sans réellement transformer les savoirs visés par l'enseignant.

■ **Les activités cognitives en jeu : entre modèles de référence et significations effectives, quelle circulation de sens ?**

L'analyse des activités cognitives des élèves visées par l'enseignant manifeste une tension entre la référence à des notions didactiques ou à un modèle critique et la signification que leur donne l'enseignant dans son activité discursive. Cette tension nous conduit à questionner les rapports entre « concepts scientifiques » et « concepts quotidiens » en analysant la circulation de sens possible dans la « co-activité didactique » de l'enseignant.

Au cœur des activités cognitives visées par Jacques se situent deux éléments centraux d'une lecture géographique du paysage : l'observation et la description. Cependant, pour l'enseignant, « observer » consiste à regarder pour avoir un contact direct au réel et « *se représenter* » des réalités peu familières ; « décrire » consiste principalement à nommer et inventorier des éléments du paysage, dans une géographie scolaire au service du « *parler, lire, écrire* ». Ces significations construites sont éloignées aussi bien du modèle de l'observation et de la description vidaliennes (Le Roux, 1997) que du travail sur le point de vue ou du travail graphique sur l'organisation spatiale du paysage développés par la didactique de la géographie pour l'école élémentaire (Roumégous, 2002). Ce qui paraît fondamental à l'enseignant au cycle 3 c'est de permettre aux élèves de développer un répertoire de « *représentations* » (visuelles plus que cognitives) des objets géographiques. D'où l'importance donnée au partage de « représentations » à travers l'évocation orale ou grâce aux images conçues comme des substituts du réel. Cette préoccupation centrale conduit l'enseignant à valoriser la représentation graphique sans toutefois différencier le « *schéma* » ou le « *croquis* » géographiques du « *dessin* » de l'enseignant ou d'une image graphique trouvée par « *les hasards d'internet* ». Là aussi une géographie réaliste privilégiant le contact direct avec le réel fait obstacle à la prise de distance critique avec le paysage produit par le regard de celui qui observe. En revanche, une approche du paysage par un questionnement géographique plus étayé pourrait prendre appui sur la préoccupation que manifeste l'enseignant de faire prendre conscience aux élèves de « *la complexité* » et des « *interrelations* » en géographie.

Un autre but majeur de l'enseignant en géographie est d'amener les élèves à analyser des documents. Ceux-ci ne font pas l'objet d'une approche critique et la seule prise de distance avec le document consiste à demander aux élèves d'identifier sa « nature ». L'analyse qui en est faite ne se réfère ni à des pratiques universitaires ni à d'autres pratiques sociales de référence

(aménagement, urbanisme, décision politique) mais relève d'une géographie scolaire basée sur l'étude de documents dans le but de « *préparer les élèves à la suite* ». Bien que l'enseignant évoque « *un système d'analyse de documents* », il n'amène pas ses élèves à mettre en relation des documents pour développer un raisonnement géographique élémentaire permettant de commencer à aborder la complexité du réel (Considère, 2000). Dans le « système » de l'enseignant, les documents restent un point de départ et une référence interne à la classe, principalement destinée à contextualiser l'apprentissage comme nous le verrons plus loin et ne font pas l'objet d'une confrontation ou d'une mise en réseau. Ainsi, « *la différenciation des paysages* » et « *l'évolution des paysages* » sont abordées comme des réalités dont les élèves doivent prendre conscience et non comme des moyens d'analyse et de compréhension des paysages (Roumégous, 2002). Pour cet enseignant, le « modèle disciplinaire » de l'histoire-géographie du second degré s'impose (Nicolot, 2002) principalement du fait de son expérience personnelle de parent d'élèves, mais sans lui fournir les ressources pour développer une analyse géographique (et historique) des documents.

Cependant, la « co-activité didactique » de l'enseignant met en jeu une première forme de questionnement relatif à l'espace à travers une question fondamentale de la didactique de la géographie : « pourquoi-là ? ». Cette question omniprésente dans l'entretien est liée à la forte valorisation par l'enseignant de la « réflexion critique », dimension majeure du sens de son activité. Cependant, l'enseignant qui fait preuve d'une posture critique à l'égard de l'actualité ou de questions de société ne donne guère matière à une réflexion critique, sinon géographique, du moins *en* géographie. Ainsi, la réponse qu'il attend au « pourquoi-là » se réduit à un seul et unique facteur d'explication (l'ensoleillement), alors que les élèves répondent à la question par une multiplicité d'hypothèses. Cette valorisation de la « réflexion critique » et des « hypothèses » des élèves pourraient servir d'appui à l'appropriation d'un questionnement géographique (quoi, où, pourquoi là, depuis quand, et du fait de quels acteurs et projet... ?) et d'une approche multicausale, voire systémique (Roumégous, 2002). Outre les difficultés souvent constatées dans le premier degré à transformer ainsi les objets visibles en objets géographiques, ce sont aussi deux aspects de la mobilisation subjective de l'enseignant qui font obstacle au développement d'une première réflexion géographique critique. D'une part, l'enseignant qui veut donner à ses élèves « *un certain désir d'apprendre* » se satisfait des questions spontanées et du foisonnement d'hypothèses qui manifestent à ses yeux la curiosité et l'implication des élèves. D'autre part, la « réflexion critique » propre de l'enseignant relève principalement d'une posture critique personnelle à l'égard de faits de société qui fait obstacle au questionnement géographique de « *l'espace social* » qu'il perçoit comme « *asocial* », c'est-à-dire peu respectueux de vie humaine.

Notons un trait singulier de la « co-activité didactique » de cet enseignant pour lequel le questionnement en géographie est principalement référé à une « logique du récit ». Il s'agit d'un « enchaînement logique » qui organise pour lui aussi bien la structure du conte traditionnel que la logique d'exposition du savoir dans la « leçon » de géographie :

Chercheur : voilà, donc, tu avais prévu une série de questions ; qu'est-ce qui t'a amené à formuler ces cinq questions-là ?

Jacques ACS103 : déjà, c'est le fait d'être dans la logique de récit, quelque part, donc de déterminer « qu'est-ce que j'ai ? À partir de quoi je travaille ? ». Ensuite, c'était de définir quelque chose et en fonction de la définition de cette chose-là, d'observer ce qu'il en est de cette chose-là. Et puis après de déterminer quelque chose qui va être le pourquoi ; comment, pourquoi, on est toujours dans cette logique-là qui va être la suite, jusqu'à la mort, du questionnement qu'on peut avoir quand on veut écrire quelque chose, une lettre simple de la vie courante, quelque part.

Chercheur : c'est une trame générale ?

Jacques ACS104 : c'est une trame générale. Quand tu es par exemple sur de la production d'écrit, on a travaillé sur des contes avec la venue d'un auteur l'année dernière, eh bien les contes : quelle est la situation initiale, de quoi s'agit-il, où se passe la scène, l'équilibre qu'on a, les personnes vivent là, tout va bien, et puis tout à coup, toc, il y a quelque chose qui vient modifier la situation, qu'est-ce que c'est qui modifie cette situation, et puis en fonction de cette situation-là, il y a des actions qui vont se dérouler et puis à l'issue de ces actions,

ça va s'organiser de la bonne façon, ou de la mauvaise façon, avec une morale, ou pas. Et c'est vrai que chaque récit a sa spécificité, mais malgré tout il y a toujours un enchaînement logique des idées qui vient ; et là quelque part

Chercheur : là, c'est l'enchaînement logique que tu as pour la géographie en général ?

Jacques ACS105 : oui, j'essaie, j'essaie en général, d'avoir ce système d'enchaînement logique, d'avoir les trois... « ça vient d'où ? », « à partir de quoi on a étudié cette question ? », lors d'une sortie, du témoignage d'untel qui nous a raconté ça ; « la question dont on va parler c'est quoi ? », on définit, qu'est-ce que c'est, alors pour définir, on peut prendre le dictionnaire, on peut prendre ce qu'on connaît, on peut regarder dans le bouquin ou dans les documents qu'on a vu avant ; et une fois qu'on a défini, on approfondit la question, ce que c'est, « pourquoi c'est là ? ». Tu vois c'est ce cheminement logique du récit.

Il s'agit d'un modèle organisé en trois temps : la contextualisation scolaire à partir du « document » étudié, la définition de l'objet, le questionnement réduit ici au « pourquoi ? ». Cette ressource cognitive que l'enseignant s'est construite en relation avec une démarche scolaire d'analyse du conte traditionnel se combine à sa pratique personnelle de structuration d'un écrit courant et, semble-t-il, à un questionnement existentiel en « comment ? » et « pourquoi ? ». Ce modèle du « récit » peut constituer un obstacle au développement d'un questionnement géographique plus élaboré. En effet, même si l'enseignant a conscience que « chaque récit a sa spécificité », le questionnement évoqué par l'enseignant reste très générique. Cependant, pour cet enseignant qui valorise fortement « le domaine littéraire », le récit pourrait aussi tenir lieu de point d'appui à l'appropriation des relations et distinctions entre diverses démarches disciplinaires, par exemple entre récit historique et récit littéraire, et entre description géographique et description littéraire.

La « co-activité didactique » de Jacques est un espace de circulation de sens entre « concepts quotidiens » et « concepts scientifiques », d'ordre géographique (l'observation, la description) ou transdisciplinaire (la réflexion critique, le récit). Elle présente des appuis possibles au développement d'une géographie réflexive et critique, mais aussi des obstacles à ce développement, en particulier la prégnance d'une géographie (hyper-)réaliste et le manque d'outillage didactique de l'analyse de documents.

Conclusion

Comprendre la professionnalité enseignante du premier degré nécessite d'analyser la complexité des rapports entre les connaissances des enseignants et les savoirs ou pratiques de référence ainsi que les processus qui les sous-tendent. Dans cette perspective, l'étude de cas présentée nous conduit à poser quelques questions pour tirer profit de la tension entre les « concepts quotidiens » et les « concepts scientifiques » dans les espaces de recherche et de formation (Saussez & Paquay, 2004).

À la didactique de la géographie se pose la question de la prise en compte des caractéristiques de l'activité didactique des sujets-enseignants pour spécifier les références didactiques possibles de la géographie scolaire à l'école primaire. L'analyse des traces des évolutions épistémologiques de la géographie et des rapports qu'elles entretiennent avec les représentations cognitives des enseignants nous semble propice à identifier un réseau de notions géographiques qui pourraient ouvrir l'activité didactique des enseignants polyvalents sur d'autres références, pour développer une approche multidimensionnelle et distanciée du paysage et de l'organisation de l'espace. Par ailleurs, les relations avec d'autres domaines de connaissance, présentes dans l'activité didactique des professeurs des écoles, invitent à développer une réflexion sur les références interdisciplinaires possibles, telles que la démarche d'investigation en sciences, le récit historique ou littéraire et les approches artistiques ou littéraires du paysage.

À la formation et au développement de la professionnalité se pose la question de l'appropriation des approches développées par la didactique disciplinaire. Pour les enseignants polyvalents, le

développement d'une distance critique à l'égard des approches disciplinaires apparaît aujourd'hui fondamental et nécessiterait que la formation et les prescriptions offrent des ressources propices à une réflexion professionnelle sur l'origine des savoirs scolaires et sur les enjeux contemporains de l'apprentissage disciplinaire. Les espaces de formation, instituée ou personnelle, pourraient ainsi favoriser l'appropriation d'objets didactiques fondamentaux, propices au développement d'une réflexion critique en géographie, tels que la lecture de paysage et le questionnement géographique adaptés à l'école élémentaire.

Bibliographie

AMIGUES R. (2002), « L'enseignement comme travail », *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. Note de synthèse pour Cognitique, Programme École et Sciences Cognitives*, P. Bressoux (dir.), p.199-214. <http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/17/90/PDF/Bressoux.pdf>, consulté le 24 septembre 2013.

AMIGUES R. (2003), « Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante », *Skholé*, hors-série n°1, p.5-16. http://sites.univ-provence.fr/ergolog/Bibliotheque/Divers/Amigues_approche_ergonomique.pdf, consulté le 2 octobre 2011.

AUDIGIER F. (1999), « Les représentations de la géographie dans l'enseignement primaire en France : habitat commun, voisinages et distances », *Cahiers de géographie du Québec*, n°120, p.395-412.

AUDIGIER F. & TUTIAUX-GUILLON N. (2004), *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique.

BARBIER J.-M. & DURAND M. (2003), « L'activité : Un objet intégrateur pour les sciences sociales? », *Recherche et formation*, n°42, p.99-117.

BARDIN L. (1977), *L'analyse de contenu*, Paris, Presses Universitaires de France.

BRAU-ANTONY S. & GROSSTEPHAN V. (2013), « Étudier l'activité didactique de l'enseignant d'EPS. Parcours de chercheurs », *Colloque international du REF*, Symposium « L'activité de l'enseignant d'EPS : intentionnalité et déterminants », Genève, 11-13 septembre.

BUCHETON D. (2008), « Didactique professionnelle, didactiques disciplinaires : le rôle intégrateur du langage », *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*, Y. Lenoir & P. Pastré (dir.), Toulouse, Ocitares, p.285- 309.

CHERVEL A. (1988), « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, n°38, p.59-119.

CLOT Y. (1999), « De Vygotski à Léontiev via Bakhtine », *Avec Vygotski*, Y. Clot (dir.), Paris, La Dispute, p.191-211.

CLOT Y. (2008), *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, Presses Universitaires de France.

CONSIDERE S. (2000), « Raisonner en géographie au cycle 3 de l'école élémentaire », *Hommes et terres du Nord*, n°3, p.180-188.

DARDEL E. (1952/1990), *L'homme et la terre*, Paris, Éditions du Comité des Travaux historiques et scientifiques.

GLAUDEL A. & PHILIPPOT T. (2013), « La construction de la professionnalité des maîtres polyvalents de l'école primaire : une approche par l'analyse de l'activité didactique d'enseignants débutants », *Eduquer/Former*, n°45, p.13-33.

GOIGOUX R. (2007), « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants », *Éducation et didactique*, volume 1, n°3, p.47-69.

KNAFOU R. & STOCK M. (2003), « Épistémologie de la géographie », *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, J. Lévy & M. Lussault (dir.), Paris, Belin, p.323-325.

LANTHEAUME F. (2008), « De la professionnalisation à l'activité. Nouveaux regards sur le travail enseignant », *Recherche et formation*, n°57, p.9-22.

LE DU L. (2001), « Le paysage et le regard du géographe, de la recherche à l'enseignement », *Enseigner le paysage ?*, A. Le Roux (coord.), Caen, CRDP de Basse Normandie, p.27-37.

LEPLAT J. (1997), *Regards sur l'activité en situation de travail: contribution à la psychologie ergonomique*, Paris, Presses Universitaires de France.

LE ROUX A. (1997), *Didactique de la géographie*, Caen, Presses universitaires de Caen.

NICLOT D. (2002), « La force d'un modèle disciplinaire qui s'impose au maître polyvalent », *Polyvalence, conceptions didactiques et partage du travail chez les enseignants du premier degré*, G. Baillat (dir.), Reims, IUFM Champagne Ardenne, p.69-83.

ORAIN O. (2000), « Les "postvidaliens" et le plain-pied du monde », *Logiques de l'espace, esprit des lieux. Géographies à Cerisy*, J. Lévy & M. Lussault (dir.), Paris, Belin, p.93-109.

PASSERON J.-C. & REVEL J. (dir.) (2005), *Penser par cas*, Paris, École des hautes études en sciences sociales.

PASTRE P. (2007), « Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante », *Recherche et formation*, n°56, p.81-93.

PHILIPPOT T. (2008), *La professionnalité des enseignants de l'école primaire : les savoirs et les pratiques*, Thèse de doctorat, Université de Reims Champagne-Ardenne.

PHILIPPOT T. (2014), « Espace(s) et activité didactique de l'enseignant dans l'enseignement-apprentissage de la géographie au cycle 3 de l'école primaire », *Colloque international de didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté*, 2 au 4 avril 2014, Université de Caen.

ROUMEGOUS M. (2002), *Didactique de la géographie : enjeux, résistances, innovations, 1968-1998*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

SAUSSEZ F. & PAQUAY L. (2004), « Tirer profit de la tension entre "concepts quotidiens" et "concepts scientifiques". Quels espaces de formation et de recherche construire? », *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner ?*, C. Lessard, M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (éds), Bruxelles, De Boeck, p.115-138.

TARDIF M. & LESSARD C. (1999), *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*, Sainte-Foy, Presses de l'Université de Laval.

THEMINES J.F. (2002), « Proposition pour un transfert du concept de rapport au savoir en didactique de la géographie », *Didactique des disciplines et formation des enseignants, Cahiers de la Maison de la Recherche en Sciences Humaines*, n°28, Caen, Presse universitaires de Caen, p.35-55.

VENTURINI C., AMADE-ESCOT C. & TERRISSE A. (éd.) (2002), *Étude des pratiques effectives : l'approche des didactiques*, Grenoble, La Pensée sauvage.

VERGNOLLE-MAINAR C. (2011), *La géographie dans l'enseignement. Une discipline en dialogue*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

VEZIER A. (2007), « Images et interprétation à l'école primaire », *Colloque « Théories et expériences dans les didactiques de la géographie et de l'histoire : la question des références pour la recherche et pour la formation »*, Valenciennes, 12 et 13 novembre 2007. http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/colloquehgec/journees-d-etude-didactique-2007/jed2007_pdf/vezier.pdf, consulté le 20 mars 2011.

YVON F. & CLOT Y. (2001), « Le travail en moins. Une approche psychologique de l'activité », *Cités*, n°4, p.63-73. <http://www.cairn.info/revue-cites-2001-4-page-63.htm>, consulté le 16 septembre 2013.

YVON F. (2010), « Sources et concepts de la clinique de l'activité », *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*, F. Yvon, et F. Saussez (dir.), Québec, Presses Universitaires de Laval, p.141-158.

Quel cadre d'analyse de l'activité motrice de l'élève en EPS ?

Étude de cas en enseignement scolaire de la natation

Caroline Ganière & Marc Cizeron¹

Résumé

L'objet de l'étude présentée dans cet article porte sur l'élaboration de connaissances qui permettent à l'enseignant d'analyser l'activité motrice des élèves dans les situations scolaires proposées, ceci afin de pouvoir guider leurs apprentissages. Conduite en enseignement scolaire de la natation, l'étude s'est intéressée à l'analyse de l'organisation motrice des élèves en la considérant comme une gestalt, c'est-à-dire une forme (auto)organisée et signifiante. En développant une analyse qui conjugue les aspects formels et fonctionnels de l'activité de l'élève, les résultats exposés mettent en évidence la cohérence de l'organisation motrice de deux élèves présentant des niveaux d'habileté distincts.

Les travaux de recherche qui se sont intéressés aux connaissances des enseignants ont d'abord avalisé sans trop de discussion une distinction classique entre connaissance de la matière d'une part et connaissance de la pédagogie d'autre part (Durand, 1996). La question de la connaissance de la matière a nécessité une déclinaison entre la gestion curriculaire de la matière (connaissances des contenus à transmettre, des objectifs, des programmes, etc.) et la gestion de la matière en cours d'interaction avec les élèves (Gauthier & al., 1997). Les études conduites dans ce second domaine ont remis en cause la distinction initiale entre connaissance de la matière et connaissance de pédagogie en envisageant des connaissances *mixtes* de l'enseignant : la connaissance des contenus pédagogiques (Shulman, 1987) ou les connaissances spécifiques d'une matière (Tamir, 1988). Ce type de connaissance de l'enseignant apparaît comme crucial dans les moments d'interactions en classe qualifiés de *supervision de la pratique* ou *supervision active* (Hastie & Saunders, 1991 ; Gal-Petitfaux, 2011). Outre le fait que l'enseignant cherche au cours de ces séquences à impliquer les élèves dans leur travail, à les garder centrés sur les tâches proposées, il s'agit aussi de moments privilégiés où il régule leur activité en les guidant pour les aider à progresser dans leurs apprentissages (Desbiens & al., 2006).

Dans le domaine de l'enseignement de l'éducation physique (EPS), les recherches confirment que la supervision active nécessite une compétence considérée comme l'une des plus importantes dans le répertoire de l'enseignant (Siedentop, 1994). Elle renvoie à une façon d'enseigner qui accorde une place essentielle au fait de diriger l'étude des savoirs disciplinaires, qui suppose que l'enseignant intervienne auprès des élèves en activité lors des exercices et des tâches proposés. Alors que les recherches ont confirmé que les élèves réussissent mieux lorsqu'ils sont guidés techniquement (Grandaty & Dupont, 2008 ; Paolacci, 2008), une étude de Boudard et Robin (2011) montre « *une réalité complexe, dans laquelle les savoirs ne sont pas facilement mis en scène, explicités* » (p.68). D'une part, les enseignants peuvent ne pas être principalement préoccupés par le fait de guider les apprentissages techniques des élèves. Par exemple, ils peuvent d'abord rechercher à les motiver, à les faire pratiquer avec plaisir, ou à développer chez eux des compétences méthodologiques et sociales. D'autre part, les auteurs mentionnent que, faute d'avoir été explicités par l'enseignant, les savoirs de type fonctionnel seraient *masqués* lors des régulations didactiques. C'est précisément le cas lorsque « *des enseignants centrent les élèves sur les aspects les plus directement visibles, formels des habiletés, n'explicitant jamais les techniques motrices à construire* » (p.65).

¹ Caroline Ganière, doctorante. Marc Cizeron, maître de conférences habilité à diriger des recherches, Laboratoire Activité, Connaissance, Transmission, éducation (ACTé), Université Blaise Pascal.

La difficulté qui émerge de ce constat concerne l'identification des « savoirs de type fonctionnel » que devrait maîtriser l'enseignant pour guider efficacement les apprentissages des élèves. Dans la tradition didactique française en EPS, le terme « fonctionnel » est utilisé pour opposer à une conception du savoir à transmettre comme « produit », comme entité *réifiée*, une conception de ce savoir comme « processus », comme transformations que l'élève doit opérer pour réussir dans les tâches proposées (Marsenach, 1991). La perspective « fonctionnelle » suppose ainsi de rapprocher la question du *savoir de l'activité* de l'élève. En effet, pour pouvoir guider les apprentissages en classe, l'enseignant doit avoir une maîtrise des savoirs programmés qui puisse s'exprimer en termes de contrôle des transformations que l'élève doit opérer pour se les approprier². Comme le souligne la perspective didactique dite *ascendante*, il convient de mettre en relation l'avancée du savoir avec les transformations correspondantes opérées par les élèves (Amade-Escot, Garnier & Monnier, 2007, p.43).

Selon la perspective pragmatiste en particulier, le savoir n'est pas d'abord un objet thématiqué, formalisé dans un énoncé, mais une *fonction*, c'est-à-dire un « objet » qui joue un rôle dans la relation de l'organisme avec son environnement (Dewey, 1902/2004). La possibilité que l'enseignant guide les apprentissages en classe s'adosse en grande partie à la maîtrise qu'il peut avoir de ce savoir qui existe comme « fonction » au sein de l'activité de l'élève. C'est finalement le savoir tel qu'il existe en tant que *cognition* (Steiner, 2007)³ qui devient crucial. Du point de vue de sa relation avec le savoir-énoncé, il s'agit de son analogue-sujet (Vergnaud, 1982). Dans le domaine de l'enseignement de l'EPS, ces savoirs-fonctions correspondent aux caractéristiques fonctionnelles de l'organisation motrice du sujet lorsqu'il est confronté aux tâches spécifiques de ce domaine. Le projet de recherche dans lequel s'intègre l'étude présentée dans cet article est de constituer un cadre d'analyse de cette organisation motrice, susceptible de fournir les clefs de lecture de cet analogue-sujet des savoirs-énoncés programmés. L'idée sous-jacente à ce projet est que la recherche scientifique a un rôle à jouer dans l'élaboration des catégories par lesquelles l'enseignant peut identifier et analyser les caractéristiques fonctionnelles de l'organisation motrice des élèves, correspondant aux savoirs et compétences visés dans le curriculum.

Les résultats d'études acquis antérieurement ont permis de constituer un « modèle » des connaissances que mobilisent *in situ* les enseignants et entraîneurs experts (Cizeron, 2002 ; Rolland & Cizeron, 2011). Les connaissances des experts portent sur des catégories qui concernent à la fois les *formes* de corps et des mouvements corporels produits par les élèves ou athlètes, et les aspects *subjectifs* de leur activité. À des formes qu'ils repèrent comme typiques, ils associent des *intentions* et *sensations* également typiques pour l'élève, ce qui leur permet de se rendre intelligible son activité.

Afin de prendre en compte ces types de connaissances que mobilisent les experts pour faire apprendre leurs élèves, l'objet de recherche vise l'élaboration d'un cadre d'analyse qui porte à la fois sur le mouvement corporel tel qu'il apparaît de l'extérieur, c'est-à-dire les formes de corps et leur déploiement spatio-temporel, et sur ses aspects intentionnels, c'est-à-dire ceux de l'activité motrice telle qu'elle est vécue par l'acteur.

1. Cadre théorique

Un postulat théorique sur lequel s'ancre l'étude est que les conduites motrices des élèves apparaissent selon des formes qui relèvent d'une organisation morphodynamique de

² Pour clarifier la distinction entre ces deux formes d'existence du savoir, certains auteurs préfèrent réserver le terme de *savoir* à l'institutionnalisation, la formalisation ou « mise en texte » (Verret, 1975) de ce qui doit être transmis, et le terme de *connaissance* pour désigner les élaborations cognitives qui accompagnent l'activité du sujet (Balacheff & Margolinas, 2005).

³ La cognition renvoie à un ensemble de « capacités et mécanismes [...] qui [...] engendrent, transmettent, modifient, acquièrent, utilisent, conservent, améliorent ou consistent en de la connaissance, et ce essentiellement dans le but d'une meilleure adaptation de l'organisme cognitif à son ou à ses environnements : perception sensorielle, guidage sensori-moteur, reconnaissance/catégorisation d'objets, compétence linguistique, compréhension sémantique, mémorisation et formes de mémoires, raisonnement logicomathématique, empathie, décision, auto-contrôle, émotions... » (Steiner, 2007, p.20-21).

l'organisme. Les formes descriptibles qui émergent de l'activité motrice représentent donc un aspect d'une structure complexe globale. Le concept de *forme* doit donc être compris comme *structure* comprenant les trois caractères de totalité, de transformations et d'autorégulation (Piaget, 1968, p.7). Il renvoie ainsi à une conception auto-organisée du vivant, l'auto-organisation émergeant continuellement d'un couplage entre l'organisme et l'environnement. Selon ce point de vue, les habiletés motrices sont des formes dynamiques en développement, des totalités morphodynamiquement (auto)-organisées et (auto)-régulées.

■ **Pour une approche morphodynamique : le cadre de la Gestalttheorie**

Les positions théoriques adoptées pour l'étude permettent d'opérer un rapprochement avec la Gestalttheorie (Cizeron & Ganière, 2012 ; Ganière & Cizeron, 2013). Cette dernière avait l'ambition de constituer une théorie générale des formes, c'est-à-dire d'appliquer la notion de forme au-delà de la psychologie (Rosenthal & Visetti, 1999, 2003). La notion de *totalité morphodynamique* invite à considérer *forme* et *fonction* dans une relation de co-détermination réciproque. D'une part les formes ne peuvent pas être quelconques et intègrent des contraintes (notamment d'efficacité mécanique) ; d'autre part, les fonctions participent à la configuration d'une organisation vivante dont la forme est une des résultantes. L'ancrage phénoménologique de la Gestalttheorie fait de la forme une unité de signification : elle existe comme unité par le sujet agissant qui la produit, et par tout observateur extérieur qui la perçoit. La forme résulte ainsi d'une auto-organisation intentionnelle (Atlan, 2011) et elle ne peut être compréhensible qu'en référence à une norme intérieure. Merleau-Ponty a précisé cette idée de *norme intérieure* avec « la simple constatation d'une attitude privilégiée, statistiquement plus fréquente, qui donne au comportement une unité » (Merleau-Ponty, 1942, p.173). Le « comportement privilégié » est donc celui qui permet l'action la plus aisée et la plus adaptée, et il a une unité qui est celle de sa signification.

■ **Cadre théorique pour une analyse fonctionnelle des conduites motrices**

La fonction se définit comme le rôle que joue l'ensemble organisé dans un environnement donné, c'est-à-dire comme l'ensemble des propriétés qu'il manifeste dans cet environnement. L'existence d'une fonction biologique quelconque n'est pas concevable sans l'existence d'une structure matérielle qui la sous-tend. Structure et fonction sont ainsi les deux faces d'une même réalité biologique, dont la dialectique s'exprime à différents niveaux d'intégration (Courrière, Delattre & de Ricqlès, 2013).

Chacun de ces niveaux correspond à un choix descriptif : description au niveau de l'organisation moléculaire, de l'organisation cellulaire, de l'organisation des organes, de l'organisme total, ou bien encore description de l'organisation considérée au-delà de l'individu, comme système écologique. C'est dans ce sens que Piaget définit la fonction comme « *l'action exercée par le fonctionnement d'une sous-structure sur celui d'une structure totale, qui est elle-même une sous-structure englobant la précédente ou bien la structure de l'organisme dans son ensemble* » (Piaget, 1967, p.200).

Pour l'étude, ce sont les niveaux d'intégration supérieurs qui sont retenus, c'est-à-dire ceux qui sont proprement fonctionnels, au-dessus de la prise en compte descriptive des organes qui assument ces fonctions. L'exemple de la fonction d'*équilibration* permet d'illustrer ce niveau descriptif. À un niveau d'intégration inférieur, l'équilibration renvoie au fonctionnement des organes permettant d'assurer la proprioception, la vision, ainsi que les informations vestibulaires (oreille interne). La notion de *référentiel* (Ohlman, 1990 ; Berthoz, 1991) permet quant à elle de situer la description de la fonction d'équilibration à un niveau supérieur, proprement fonctionnel. En effet, la notion de référentiel désigne un *invariant directionnel* impliqué dans la perception et le contrôle du mouvement. À ce niveau d'intégration fonctionnelle, des processus adaptatifs par apprentissage sont descriptibles. Pour l'exemple de la perception et du contrôle du mouvement exposé ci-dessus, des processus *vicariants* (Reuchlin, 1978 ; Ohlmann, 1991) peuvent modifier la façon dont un individu évoque prioritairement un référentiel – par exemple *gravitaire* plutôt que *visuel* – pour contrôler son mouvement.

■ **Quelles catégories fonctionnelles d'analyse de la motricité ?**

Le cadre théorique retenu doit ainsi être prolongé par la détermination de catégories d'analyse de l'organisation motrice du sujet. À cette fin, il convient de prendre en compte les catégories déjà élaborées par les théoriciens de la motricité et didacticiens ou techniciens des activités physiques et sportives. L'exercice est délicat la plupart de ces catégories sont des produits croisés d'élaborations scientifiques et de construits professionnels. En didactique de l'enseignement de la natation par exemple, les catégories *Equilibre*, *Respiration*, *Propulsion*, *Information* (ERPI) étaient pour Catteau et Renoux (1978) des *actions du nageur* ; pour Dubois et Robin (1985) des *problèmes spécifiques posés par le milieu aquatique* ; et pour Gal (1993), des *principes invariants d'efficacité du nageur*. Dans la même veine que les propositions de Gal en natation, Goirand (1988) a proposé des catégories d'analyse de l'activité du gymnaste afin d'identifier des niveaux d'organisation de son habileté motrice. Il a ainsi déterminé deux catégories déclinées en sous-catégories : l'*équilibre* du sujet dans l'action et les sous-catégories *espace et temps* ; et la *coordination* qui se scinde en *coordination d'actions* et en *coordination posturale*.

Dans le contexte théorique gestaltiste, la fonctionnalité de l'organisation motrice relève d'une totalité signifiante. Ceci veut dire que les différentes catégories par lesquelles le fonctionnement de l'organisme est appréhendé ne sont pleinement compréhensibles que dans leurs interactions, même si leur « découpage » reste nécessaire pour les besoins de l'analyse.

À partir de ce cadrage théorique et des propositions des différents auteurs qui se sont intéressés aux catégories d'analyse fonctionnelle de l'organisation motrice, les catégories suivantes ont été déterminées *a priori* pour l'étude.

- *Intention* : l'intention est ici définie dans le registre du vocabulaire technique de la phénoménologie. Comme propriété de la conscience, c'est par elle que le sujet *est-au-monde*, qu'il peut le viser dans des actes : percevoir, sentir, imaginer, agir... La fonction intentionnelle se décline alors en sous-catégories :
 - Émotion : le fait de ressentir certaines manifestations affectives (peur, désir, honte, jubilation, etc.) ;
 - Signification de l'action : Il s'agit du sens de ce que vit le sujet, mais tel qu'il lui apparaît dans la pensée, qu'il peut donc réfléchir et communiquer. C'est une catégorie qui rejoint le sens courant du terme intention, c'est-à-dire le vouloir associé à un but, un projet de transformation dirigé sur le monde. Ce sens rejoint un des reflets psychologiques de l'intentionnalité, l'aspect volitif de la visée.
 - Perception : acte intentionnel par lequel se constituent des existences. Selon cette acception, ce qui n'est pas perçu n'est pas seulement négligé ou non remarqué, mais n'existe pas pour le sujet percevant, au sens strict du terme.
- *Coordination* : cette catégorie est rapportée aux aspects intentionnels des actions, c'est-à-dire à la coordination des actions. Il s'agit alors de la fonction qui permet au sujet d'agencer plusieurs actions distinctes dans une certaine unité temporelle.
- *Équilibration* : fonction qui permet au sujet de réguler, piloter, contrôler, la position (l'orientation) de son corps dans l'espace. La notion de *référentiel* est alors une sous-catégorie fonctionnelle essentielle à celle d'équilibration. Elle se définit à partir de celle d'*invariant directionnel* dans l'organisation spatiale de l'action. C'est par rapport à ce ou ces invariants directionnels que le sujet s'organise pour équilibrer son action.
- *Locomotion* : fonction qui permet au sujet de se déplacer. Analyser la locomotion consiste à s'intéresser à la façon dont le sujet utilise certaines parties de son corps comme *appui* sur un substrat déterminé pour se poser à un endroit et changer de place. En milieu aquatique, on parlera de locomotion aquatique étant donné la spécificité du substrat de déplacement.

- *Respiration* : fonction générale et essentielle aux êtres vivants qui leur permet d'opérer des échanges gazeux avec l'environnement. Cette fonction désigne d'une part la *ventilation* qui permet de faire circuler l'air entre les poumons et le milieu ambiant, et, d'autre part, la respiration cellulaire qui concerne plus précisément les processus d'oxydoréduction. Dans le cadre de cette étude, c'est à la fonction de ventilation seulement que le terme de respiration renverra. En conditions ordinaires, la respiration est automatique, mais elle peut aussi être contrôlée volontairement selon diverses modalités : apnée temporaire, modification des durées et des intensités respectives de l'inspiration et de l'expiration notamment.

L'objet de l'étude consiste en partie à confronter ces catégories, pour l'instant essentiellement spéculatives, à du matériel empirique. Il s'agit de les valider ou les invalider, en préciser la détermination conceptuelle et leurs distinctions respectives, les développer (éventuellement en sous-catégories), les nuancer, en élaborer de nouvelles, en les mettant en relation, pour chaque cas étudié, avec des formes de corps et de mouvement corporel identifiées.

2. Options méthodologiques

Pour l'observation des formes de corps et des mouvements corporels, l'outil vidéo a été retenu. Il permet, grâce aux traitements numériques de l'image, d'obtenir des films à vitesse normale ou ralentie, et d'extraire des chronophotographies jusqu'au 1/50^e de seconde (images détramées). Les indicateurs descriptifs retenus sont empruntés à ceux qu'utilisent les enseignants et entraîneurs experts, de façon à ce que ces indicateurs demeurent accessibles aux praticiens. Il s'agit de descriptions segmentaires du corps, inscrites dans des lignes, des courbes, des angles (Cizeron, 2002) ; des formes des déplacements du corps ou des segments corporels ; des différents appuis sur le substrat de déplacement.

La description rigoureuse de formes dans un langage naturel demeure toutefois un problème de méthode difficile. Il s'agit dans tous les cas possibles d'une façon de rendre compte de la forme, ou de certains de ses aspects qui sont retenus parce qu'ils distinguent nettement des formes appartenant à des niveaux d'élaboration des habiletés motrices distincts, en même temps qu'ils apparaissent similaires à l'intérieur d'un même niveau d'élaboration. L'idée sous-jacente est que les formes étant homogènes à l'intérieur d'un même niveau d'organisation motrice, ce sont les aspects qui fondent cette homogénéité (la similarité de la forme) qui doivent être retenus.

Pour l'étude de la dimension intentionnelle de l'activité, les options méthodologiques retenues sont en grande partie appuyées sur la psycho-phénoménologie, et plus particulièrement la perspective de croisement des données en deuxième et troisième personne (Vermersch, 2000).

Le point de vue en troisième personne consiste à interpréter le sens de l'activité d'autrui à partir de l'analyse des traces observables de cette activité. Les capacités d'empathie de l'observateur jouent ici un rôle primordial car le sens ne peut être directement « lu » sur les comportements et doit être inféré. Pour constituer ce point de vue, la méthode consiste à observer en différé (films et/ou photographies) le mouvement corporel pour y relever des indices macroscopiques des formes permettant de formuler des hypothèses interprétatives quant aux intentions du sujet.

Accéder au point de vue des acteurs et au sens de leur expérience définit le point de vue en deuxième personne. À cette fin, la méthode d'entretien d'explicitation (EDE) a été retenue (Vermersch, 1994). Un des aspects méthodologiques délicats de l'EDE concerne la mise en *position de parole incarnée* des participants. Vermersch rappelle l'importance du rappel en mémoire, par le sujet, du contexte de l'expérience que le chercheur souhaite documenter. De ce point de vue, l'enregistrement vidéo fait partie des traces possibles susceptibles de centrer les participants sur des moments ou des aspects particuliers de leur expérience. C'est certes davantage l'orientation théorique du cours d'action (Theureau, 1992) qui est familière avec la technique d'autoconfrontation par rétroaction vidéo. Néanmoins, plutôt que de céder aux clivages d'écoles méthodologiques, il convient d'examiner le rôle bénéfique que peut apporter cette

technique à l'EDE, en utilisant la rétroaction vidéo « dans l'esprit de l'explicitation » (Cahour, 2006).

L'intérêt majeur de l'utilisation de la rétroaction vidéo tient à l'hypothèse « *qu'un individu est susceptible de "revivre" une situation passée avec d'autant plus de précision que celle-ci lui est présentée avec un nombre important de traces issues de la situation originale* » (Guérin, Riff & Testevuide, 2004, p.16). Parmi les obstacles sérieux à l'usage de la rétroaction vidéo soulignés par Guérin et al. (*ibid.*), le seul qui a vraiment été rencontré par l'étude présentée ici concerne le fait d'être « spectateur de son image ». En effet, la rétroaction vidéo crée une situation d'autoscopie qui tend spontanément à tourner les élèves vers l'objectivation, voire le jugement de leur prestation, souvent en comparaison avec celle d'autres élèves. Comme le souligne Lemonie (2009) à la suite de Guérin et al. (*ibid.*), un apprentissage des participants serait nécessaire pour dépasser cet obstacle. Mais avec des participants collégiens, le temps était précieusement compté dans la mesure où ils acceptaient avec quelques réticences de « sacrifier » leur temps libre pour participer à un entretien dont ils ne percevaient que vaguement l'intérêt. Il fallait donc optimiser la « rentabilité » de cet entretien sachant que les élèves consentaient au maximum d'être sollicités deux fois (une seule pour certains) et sur une durée qui ne pouvait guère dépasser une demi-heure (durée au-delà de laquelle ils s'impatienzaient et regardaient par la fenêtre leurs camarades jouer dans la cour du collège). Dans ces conditions, la progressivité de la mise en position de parole incarnée consistait à présenter plusieurs fois de suite le même extrait de film, en accompagnant l'élève avec des questions et des relances qui le centraient de plus en plus sur le caractère interne et intime de son expérience.

Dans le cadre de cet article, les résultats émanant de deux études de cas portant sur l'analyse de l'organisation motrice d'élèves pratiquant la natation en classe de sixième de collège sont présentés⁴. Il s'agit de l'étude de cas de deux élèves de niveaux d'habileté contrastés pour nager en *crawl* : un élève (Bastien) jugé comme étant « débrouillé » par l'enseignant ayant en charge la classe, et une deuxième élève (Mathilde) jugée comme étant davantage d'un niveau intermédiaire entre le niveau « débutant » et le niveau « débrouillé ». L'activité des élèves a été observée au cours d'une tâche d'évaluation à la fin d'un cycle d'enseignement de huit leçons. Cette tâche consistait à réaliser une distance maximale sur une durée de six minutes, les consignes données par l'enseignant étaient de nager sans s'arrêter, et de réaliser le plus possible de longueurs de bassin (25 mètres) en adoptant la technique de nage « *crawl* ». La note obtenue par les élèves étant majorée en fonction du nombre de longueurs nagées en *crawl*.

Les élèves ont été filmés sur l'ensemble des 6 minutes de nage à l'aide de deux caméras, en plan large en bout de bassin et en plan plus resserré sur le côté du bassin. Des entretiens utilisant la rétroaction vidéo de leur prestation ont été conduits à la suite de leur prestation : un entretien le jour même, et un entretien quelques jours après.

Pour traiter les données, un tableau à trois volets a été constitué. L'exemple fourni avec le tableau 1 ci-après permet de présenter ces trois volets tout en les illustrant. Le premier volet correspondant à la colonne de gauche présente la forme identifiée à l'aide d'images caractéristiques, et de descriptions adossées à une mise en lexique de cette forme. Le lexique utilisé emprunte au sens commun et s'inspire également des idiomes professionnels de l'enseignement de l'EPS. Il s'agit le plus souvent de néologismes et de métaphores (Vigarelli & Vivès, 1985). Par exemple, les participes passés des verbes d'action qui ont été transformés en substantifs (par exemple, la forme « soulevé »), ou le terme « pédalé » qui a été utilisé pour caractériser métaphoriquement la forme du mouvement des jambes. L'étiquetage de la forme globale consiste à choisir le terme correspondant à l'aspect de la forme qui est le plus saillant du point de vue de l'organisation motrice de l'élève. La description de la forme n'est ainsi pas « purement descriptive » mais participe déjà du processus d'interprétation de l'organisation motrice de l'élève. Il s'agit dans cette colonne d'une interprétation qui relève d'un point de vue en troisième personne, c'est-à-dire d'une « lecture » de ce que « dit » la forme pour le chercheur qui l'observe.

⁴ Des résultats portant sur des études de cas conduites en gymnastique ont antérieurement été publiés (Cizeron & Ganière, 2012 ; Ganière & Cizeron, 2013).

La deuxième colonne contient les verbalisations retenues au cours de l'entretien qui documentent le point de vue de l'élève concernant précisément cette forme identifiée. La troisième colonne comporte les catégories d'analyse fonctionnelle et leur contenu, qui résultent de l'interprétation conjuguée de la forme et des verbalisations obtenues.

Tableau 1 - Tableau à trois volets d'analyse de l'organisation motrice de l'élève Mathilde pour la séquence correspondant à la forme « soulevé »

Description de la « forme »	Verbalisations de l'élève	Interprétations du chercheur
 <p>Étiquette : Forme « soulevé »</p> <p>Forme du mouvement des bras : OPPOSITION = les bras tournent constamment, l'un étant symétrique par rapport à l'autre en opposition de phase</p> <p>Forme du mouvement des jambes : « PEDALÉ/ TAPÉ » = les mouvements des jambes sont orientés à la fois vers l'arrière et vers le fond du bassin</p> <p>Forme du mouvement tête-tronc : « SOULEVÉ-REDRESSÉ » = la tête se redresse par rapport au buste, et se tourne alternativement d'un côté puis de l'autre</p>	<p><i>J'arrive moins bien à retenir ma respiration quand c'est le 6', j'ai besoin de sortir plus souvent</i></p> <p><i>Quand je sors la tête je me sens pas très à plat Ça me fatigue de sortir la tête et de respirer ; Quand je sors la tête je suis surtout focalisée sur la respiration ; Je prends de l'air et je souffle ; j'ai un peu peur de boire la tasse (par la bouche)</i></p> <p><i>J'ai pas l'impression de beaucoup avancer</i></p> <p><i>Les bras ils me servent à avancer, plus que les jambes ; Les jambes elles m'aident pas beaucoup pour avancer ; Je tape des pieds</i></p> <p><i>Je vois les autres au bord qui prennent des notes et ça me stresse un peu ; je vois la pendule pour voir où j'en suis pour les 6 minutes</i></p>	<p>SIGNIFICATION DE L'ACTION : Respirer (prendre de l'air et souffler)</p> <p>PERCEPTION : Distinction d'objets de l'environnement : les camarades au bord du bassin ; l'heure à la pendule Distinction de présences corporelles : bras ; jambes (cuisses, pieds), bouche Distinctions de positions corporelles : pas très à plat Distinction de sentiments : désagréables : peur de boire, impression de ne pas beaucoup avancer, fatigue</p> <p>COORDINATION MOTRICE : Coordination continue alternée BD-BG / JG-JD et simultanée bras-jambes (régulier, répétitif, cyclique)</p> <p>RESPIRATION : inspirer et souffler plusieurs fois de suite sur plusieurs coups de bras (de 3 à 12)</p> <p>LOCOMOTION AQUATIQUE : dominante des bras par rapport aux jambes, appuis essentiellement sustentateurs et secondairement propulseurs</p> <p>ÉQUILIBRATION : Elle s'organise par rapport à un référentiel plutôt droit/vertical</p>

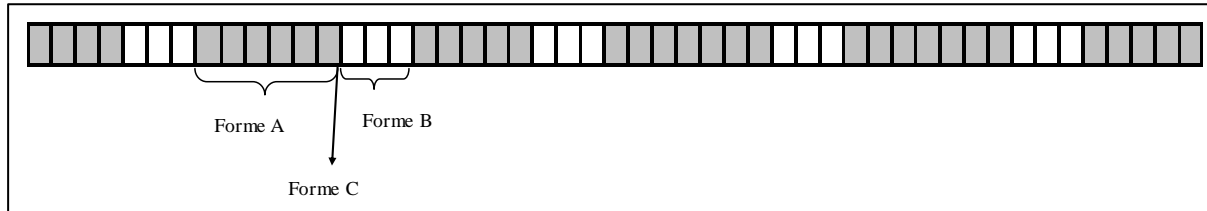
3. Résultats

Mathilde a répondu à la tâche demandée en réalisant huit longueurs de 25m et 15m dans la neuvième longueur. Elle a réalisé la troisième, la quatrième et les 15m de la neuvième longueur en crawl, les autres longueurs en brasse ou en dos.

L'analyse porte sur sa quatrième longueur de bassin, où les formes qui apparaissent montrent une régularité de mouvements alternés des bras, associés néanmoins à des formes distinctes des mouvements du tronc et de la tête, ainsi que des jambes. Trois formes ont ainsi pu être

identifiées, qui correspondent à des séquences de mouvements de bras qui se distribuent selon le schéma 1 ci-dessous (chaque case correspond à un mouvement de bras, gauche ou droit).

Schéma 1 - Distribution des formes A, B et C associées aux séquences de mouvements de bras



Mathilde a réalisé 49 mouvements de bras sur la longueur de 25m. La forme A (cases grises) est apparue comme la plus fréquente, maintenue sur une durée de 5 à 7 mouvements de bras.

Comme il a été précisé dans le tableau 1, cette forme a été étiquetée « Soulevé » et correspond à la signification pour l'élève de *respirer* (photographies 1 à 4 ci-dessous extraites du tableau 1). Son organisation motrice est cohérente avec cette signification, notamment son *équilibre* en référence à la verticale droite. Un autre aspect de cette forme correspond au mouvement des jambes qui est une sorte de pédalage, intermédiaire entre le *battement* et la *poussée* sous les plantes de pieds. L'élève vit ce moment comme étant plutôt désagréable, fatigant, avec le sentiment de ne pas avancer, d'avoir peur d'avaler de l'eau.

Photographies correspondant à la forme A « soulevé »



Photo 1



Photo 2



Photo 3



Photo 4

La forme B est apparue régulièrement et correspond aux cinq séries de trois cases blanches sur le schéma 1. Elle a été étiquetée « rentré-battement » en référence à la position de la tête dans le prolongement du tronc, la position à plat dans l'eau, et le mouvement régulier de battement des jambes. Cette forme B correspond typiquement aux photographies 5 à 8 documentées ci-dessous dans le tableau 2.

Tableau 2 - Analyse de l'organisation motrice de Mathilde pour la séquence correspondant à la forme « rentré-battement »

Description de la « forme »	Verbalisations de l'élève	Interprétations du chercheur
<p>FORME B</p> <div>   </div> <p>Photo 5 Photo 6</p> <div>   </div> <p>Photo 7 Photo 8</p>	<p><i>J'essaie de retenir ma respiration au maximum, je me dis faut que je retienne faut que je retienne faut que je retienne</i></p> <p><i>J'ai déjà essayé de souffler, je suis arrivée à le faire mais je trouvais pas que ça m'aidait, au contraire, ça me perturbait, ça me gêne de souffler, j'ai peur que l'eau me rentre dans le nez, j'aime mieux bloquer</i></p> <p><i>J'ai le sentiment de m'étouffer un peu, ça me bloque la respiration quand je suis trop fatiguée</i></p> <p><i>Vers la fin j'ai un peu mal au cœur, mon cœur il accélère beaucoup et du coup ça me fait un peu mal</i></p>	<p>SIGNIFICATION DE L'ACTION : Avancer en parcourant le maximum de distance Faire bien comme a dit l'enseignant</p> <p>COORDINATION D'ACTIONS : Battre jambes – tourner bras – retenir respiration</p> <p>PERCEPTION : Distinction d'objets de l'environnement : les lignes au fond du bassin Distinction d'entités corporelles : bras, jambes, pieds, bouche, nez, cœur, tête, cuisses Distinction de sentiments : agréables : sensation d'aller vite dans l'eau (sensation de l'eau qui passe sur les cuisses et les joues) ; sensation d'être relâchée, décontractée, sensation de parvenir à se concentrer ; désagréables : sensation de fatigue, de s'étouffer, d'avoir mal au cœur</p>
<p>FORME « Rentré-battement »</p> <p>Forme du mouvement des bras : OPPOSITION</p> <p>Forme du mouvement des jambes : « BATTEMENT » = les mouvements que font les jambes sont orientés haut-bas, quand la JD est en haut, la JG est en bas, et vice-versa, de façon continue</p> <p>Forme du mouvement tête-tronc : « RENTRE » = la tête est dans le prolongement du tronc, le visage est immergé, et l'ensemble tête-tronc est à plat sur l'eau</p>	<p><i>Je me sens mieux la tête dans l'eau, j'ai pas besoin de respirer dans l'eau, je me décontracte un peu, je me relâche, je suis plus relaxée, j'ai l'impression que j'avance mieux, j'arrive mieux à me concentrer, je regarde les lignes au fond, et ça m'aide mieux</i></p> <p><i>Quand j'ai la tête dans l'eau j'essaie de la garder le maximum de distance pour que j'aille plus vite</i></p> <p><i>Je vais plus vite quand je suis dans l'eau, je le sens avec l'eau, quand je passe sur l'eau (passe sa main près de son visage) ça me fait une impression avec l'eau, au niveau des cuisses et des jambes je sens que l'eau elle passe plus vite</i></p> <p><i>Je vois que je suis droite sur l'eau (met sa main à plat), je me sens pas comme ça (met sa main à l'oblique), quand je mets ma tête sous l'eau je me sens plus à plat</i></p> <p><i>Quand je suis dans l'eau je fais comme ça avec mes pieds (battements avec ses mains) Les bras ils m'aident plus à avancer et les jambes à me mettre stable, mais elles m'aident un peu à avancer, mais moins</i></p> <p><i>Mes bras ils me servent à avancer, je cherche à faire bien comme il a dit le prof, bien tendre les bras, bien aller loin (allonger) et bien ramener tendu vers la poitrine... j'y pense au début, quand j'essaie de m'appliquer, mais vers la fin j'y pense plus trop, j'y pense quand ça va bien</i></p> <p><i>Les bras ils me font avancer quand ils arrivent vers la cuisse</i></p> <p><i>Vers le début je vais plus vite en crawl</i></p>	<p>COORDINATION MOTRICE : Coordination continue alternée - BD-BG et simultanée bras-jambes</p> <p>RESPIRATION : Apnée pendant toute la séquence</p> <p>LOCOMOTION : Bras propulseurs et jambes stabilisatrices (sustentatrices au sens où elles « font mettre à plat »)</p> <p>ÉQUILIBRATION : Elle s'organise par rapport à un invariant directionnel plutôt horizontal</p>

Cette forme correspond à la signification « avancer » pour l'élève. À cette fin, elle cherche à *bien faire* comme l'enseignant a dit : « bien tendre les bras, bien aller loin, s'allonger, et bien ramener tendu vers la poitrine ». Son équilibration s'organise essentiellement par rapport à un référentiel horizontal, alors qu'elle demeure pendant toute la séquence en apnée. L'élève vit cette séquence selon un mélange de sentiments agréables liés à la sensation de vitesse (elle sent l'écoulement de l'eau sur le visage et les cuisses), d'être plutôt relâchée et décontractée, et de sentiments désagréables liés à la sensation de fatigue, d'étouffement et de mal au cœur.

La forme C étiquetée « relancé » est apparue plus ponctuellement, au moment de la transition entre la forme A et la forme B. Elle se caractérise essentiellement par un mouvement de jambes très proche de celui de la *brasse*. Les quatre photographies 9 à 12 ci-dessous insérées pour l'analyse du tableau 3 correspondent typiquement à cette forme C.

Tableau 3 - Analyse de l'organisation motrice de Mathilde pour la séquence correspondant à la forme « relancé »

Description de la « forme »	Verbalisations de l'élève	Interprétations du chercheur
<p>FORME C</p> <div>   </div> <p>Photo 9 Photo 10</p> <div>   </div> <p>Photo 11 Photo 12</p> <p>FORME « Relancé »</p> <p>Cette forme apparaît ponctuellement dans la phase de transition entre FORME A et FORME B (surtout au cours de la transition entre la forme A à B mais quelquefois, plus rares, de la forme B à la forme A)</p> <p>Forme du mouvement des bras : OPPOSITION</p> <p>Forme du mouvement des jambes : « POUSSÉ » = les jambes effectuent un ciseau de brasse, M. pousse vers l'arrière avec ses pieds (surtout son pied gauche)</p> <p>Forme du mouvement tête-tronc : « RENTRÉ » = la tête est dans le prolongement du tronc, légèrement en extension par rapport à lui, visage immergé</p>	<p><i>J'essaie de retenir ma respiration</i></p> <p><i>À chaque fois que je respire et à chaque fois que je remets ma tête dans l'eau, je sais pas pourquoi mais je fais un coup de brasse avec mes pieds, c'est pour me donner de l'élan, je fais comme de la brasse, ça me donne une petite pulsation</i></p> <p><i>Ça me propulse, ça m'aide à mieux faire la technique (battements) mais j'ai peur que si je fais tout le temps ça, ça m'enlève des points</i></p> <p><i>C'est surtout les jambes, j'avais peur de pas faire comme il faut, que si je le fais trop il m'enlève des points</i></p>	<p>SIGNIFICATION DE L'ACTION : Relancer l'avancement, donner de l'élan, avancer Crainte de ne pas faire comme a dit l'enseignant</p> <p>PERCEPTION : Distinction d'entités corporelles : jambes/pieds, tête Distinction de sentiments : désagréables : peur de ne pas faire comme il faut avec mes jambes et qu'on enlève des points</p> <p>COORDINATION MOTRICE : Coordination alternée BD-BG et simultanée JD-JG</p> <p>RESPIRATION : Apnée</p> <p>LOCOMOTION : Bras essentiellement PROPULSEURS Jambes PROPULSIVES (« se relancer ») mais aussi un rôle de SUSTENTATION (aident Mathilde à se remettre à plat sur l'eau)</p> <p>ÉQUILIBRATION : Elle s'organise par rapport à un invariant directionnel plutôt horizontal</p>

La signification de son action est alors pour l'élève de *se donner de l'élan*, de *se relancer* pour *se remettre à plat et avancer*. Comme pour la forme B, elle s'équilibre essentiellement en référence à l'horizontalité et demeure en apnée. Elle vit ce moment comme *stressant* car elle a peur « *de ne pas faire comme il faut avec les jambes et que pour cette raison l'enseignant lui enlève des points* ».

L'analyse de l'ensemble de la séquence montre que les trois formes identifiées correspondent à des actions de l'élève qui consistent à *respirer*, *se relancer*, *se déplacer*; celles-ci sont enchaînées avec une certaine régularité séquentielle au cours de la longueur de bassin. Cette régularité alterne des séquences de quatre à sept mouvements de bras de la forme A avec des séquences de trois mouvements de bras de la forme B. L'action « *se relancer* » correspondant à la forme C est une action ponctuelle intermédiaire permettant au sujet de coordonner les actions « *respirer* » et se « *déplacer* ». Elle a ainsi une fonction de transition entre les deux autres formes. En se redressant pour respirer, l'élève ralentit de façon importante son déplacement et elle le perçoit. Pour passer à la forme B, elle a besoin de se relancer (propulsion) tout en se replaçant en position horizontale. À cette fin, elle immerge sa tête et donne ce qu'elle nomme une « *impulsion* », c'est-à-dire une action propulsive des jambes de type « *brasse* » pour reprendre de la vitesse. Cette organisation motrice montre que l'élève coordonne successivement des actions dont la signification est en relation avec les contraintes fonctionnelles en jeu : comme elle ne peut pas coordonner dans une même action « *respirer* » et « *avancer* », elle s'organise en dissociant dans le temps ces deux actions, et en les coordonnant par une action de « *relance* ». La coordination impliquée peut alors être qualifiée de « *juxtaposition* » pour la distinguer d'une coordination de type « *intégration* » dans laquelle les deux fonctions (respiration et locomotion) seraient intégrées dans une même action.

Bastien a répondu à la tâche demandée en réalisant sept longueurs de 25m et 18m dans la huitième longueur. Il a réalisé la première, la quatrième et les 18m de la huitième longueur en crawl, les autres longueurs en brasse ou en dos.

L'analyse porte sur sa quatrième longueur de bassin, où la forme qui apparaît montre une régularité de mouvements alternés des bras, associés à une forme également régulière des mouvements du tronc et de la tête, ainsi que des jambes. Les photographies 13 à 18 associées à l'analyse du tableau 4 ci-après donnent un aperçu de cette forme régulière.

Étiquetée « *roulé - battement* », la forme qui apparaît présente des aspects caractéristiques des mouvements de bras qui sont alternés (droite/gauche) en opposition de phase stricte (sorte de *moulin* avec les bras), associés à un mouvement synchrone du tronc et de la tête qui consiste à rouler de droite et gauche puis inversement, et un battement régulier des jambes. La signification de son action consiste pour l'élève à *nager vite*. Il *s'équilibre* essentiellement en référence à l'horizontalité. L'organisation de sa *respiration* est coordonnée au fait qu'il se tourne sur le côté droit. L'observation de cette forme avec le support filmé ne permet pas de savoir comment s'y prend précisément l'élève pour respirer. Il a cependant documenté cet aspect au cours de l'entretien : « *quand je tourne la tête, je souffle et après j'inspire avec ma bouche ; dans l'eau par contre je bloque ma respiration, je ferme ma bouche* ». L'élève organise donc sa respiration en expirant et en inspirant au cours de l'instant où il a la bouche hors de l'eau (photographies 13 et 14), puis demeure en apnée le reste du temps. Les sentiments de l'élève qui sont associés à cette forme sont agréables d'une part, avec l'impression de vitesse liée à la sensation de l'eau « *qui glisse sur les joues* », et désagréables d'autre part à cause de la sensation d'essoufflement, de douleurs aux épaules, et de l'eau qui entre parfois dans la bouche ou le nez. La forme qui caractérise l'organisation motrice de Bastien renvoie à une action globale distribuée sur la longueur de bassin qui consiste à se déplacer, plutôt vite, qui est composée de la concaténation régulière d'unités, ou sous-unités de cette action globale qui consistent à « *pousser bras - respirer* ».

Tableau 4 - Analyse de l'organisation motrice de Bastien pour la séquence correspondant à la forme « roulé-battement »

Description de la « forme »	Verbalisations de l'élève	Interprétations du chercheur
 <p>Photo 13</p>  <p>Photo 14</p>	<p>Quand je tourne la tête, je souffle et après j'inspire Quand je sors la tête je respire comme ça fff hhh (souffle et inspire) avec ma bouche ; Je tourne la tête et je respire...je souffle et ensuite j'inspire avec la bouche ; - Je ne me sers pas de mon nez</p>	<p>SIGNIFICATION DE L'ACTION : Nager vite</p> <p>PRÉSENCES INTENTIONNELLES (PERCEPTION) : Distinction d'objets de l'environnement : le mur, les lignes du fond, les pieds des autres élèves au bord et dans l'eau, l'eau qui glisse sur les joues Distinction de présences corporelles : les bras, les jambes, les joues, la bouche Distinction de sensations ou sentiments ou impressions : agréables (vitesse) / désagréables (douleur, fatigue, essoufflement, eau qui entre dans bouche ou nez, voir les autres qui regardent)</p>
 <p>Photo 15</p>  <p>Photo 16</p>	<p>Dans l'eau : Je bloque ma respiration – je ferme ma bouche c'est tout</p>	
 <p>Photo 17</p>  <p>Photo 18</p>	<p>Quand je suis fatigué je sens que je respire plus vite, que j'ai mal aux bras, aux épaules Quand je me sens essoufflé, c'est la même chose que quand je joue au basket</p>	
<p>Forme « Roulé-battement »</p> <p>Aspects de la forme globale (qui est stable et régulière) :</p> <p>Forme du mouvement des bras : alterné opposition stricte régulière</p> <p>Forme du mouvement buste tête : roulé</p> <p>Forme de mouvement des jambes : battements continus</p>	<p>Je sens que je vais plus vite en crawl, je le sens à l'eau qui glisse sur mes joues, c'est agréable</p> <p>Mes bras me servent à avancer, les jambes un peu moins, elles m'aident un tout petit peu à avancer, je m'occupe que de mes bras Je fais des petits trucs comme ça avec mes jambes (montre des battements avec ses mains)</p> <p>Je vois les pieds des autres sur le bord quand je nage et que je tourne la tête et ça me fait un peu stresser, ça me gêne qu'ils me regardent</p> <p>Je regarde si je vais pas me prendre le mur, je regarde les lignes au fond, ça m'aide à me concentrer</p> <p>J'essaie d'aller le plus loin possible avec mon bras et après de revenir</p> <p>Je remets ma tête dans l'eau et je pousse avec mon bras dès que j'ai remis ma tête dans l'eau</p> <p>Dès que ma main elle touche l'eau en fait et après je pousse jusqu'à la cuisse</p>	<p>COORDINATION DES ACTIONS : Action globale de « se déplacer » avec concaténation régulière d'unités tracter-pousser-respirer</p> <p>COORDINATIONS MOTRICES : Coordination continue alternée BG/BD et simultanée B/J</p> <p>RESPIRATION : Alternance régulière Souffler/Inspirer hors de l'eau / Apnée dans l'eau sur un même cycle de bras ; robinet = lèvres</p> <p>ÉQUILIBRATION : Elle s'organise par rapport à un invariant directionnel plutôt horizontal et tourne/pivote autour de cet axe horizontal toujours du même côté</p> <p>LOCOMOTION : Dominante bras / jambes Alternance stricte d'appuis propulseurs des bras (tracter-pousser-revenir sans temps d'arrêt)</p>

En effet, le compte rendu subjectif qu'a délivré l'élève en cours d'entretien fait état de cette action de *pousser* avec les bras qui alterne avec le fait d'avoir sorti la tête de l'eau : « *Je remets ma tête dans l'eau et je pousse avec mon bras dès que j'ai remis ma tête dans l'eau, dès que ma main elle touche l'eau en fait, et après je pousse jusqu'à la cuisse* ». Ainsi, la forme « rouler » caractérise une organisation motrice dans laquelle la *respiration* perturbe peu l'*équilibre* de l'élève qui reste référée à un référentiel horizontal. Par contre, cette modalité d'organisation motrice le contraint à respirer pendant un laps de temps très court : le découpage des images de l'enregistrement filmé permet de voir que le temps pendant lequel l'élève ouvre la bouche est de une demi-seconde seulement, durée au cours de laquelle il doit à la fois expirer et inspirer, pour un cycle complet entre deux respirations de 1,6 seconde. Dans ces conditions, les échanges respiratoires sont nécessairement limités, ce qui permet de comprendre que l'élève s'essouffle. Alors qu'il a le sentiment de nager vite en crawl et qu'il aime bien cette technique de nage, il n'a parcouru que trois longueurs en crawl sur l'ensemble de l'épreuve des six minutes.

4. Discussion

■ Cohérence de l'organisation motrice et perspectives de transformation

Les résultats de l'étude permettent de mettre en évidence une certaine cohérence de l'organisation motrice des élèves, en interprétant les formes de corps et de mouvement corporel qui apparaissent dans les termes de catégories fonctionnelles sous-jacentes. La cohérence ainsi dévoilée est celle d'un *comportement privilégié* de l'élève, au sens où cette notion a été déterminée avec Merleau-Ponty (1942) dans la présentation du cadre théorique. Le comportement privilégié donne lieu à une forme typique, résultante de l'organisation motrice qui la sous-tend.

Portée au niveau fonctionnel, l'analyse montre différents degrés d'élaboration de certaines fonctions, mais aussi de leurs coordinations entre elles. L'étude montre que Mathilde peut organiser l'équilibre de ses actions en référence à l'horizontalité, mais que l'équilibre de son déplacement est néanmoins perturbé par la façon dont elle organise sa respiration. Les résultats montrent qu'elle coordonne en les juxtaposant dans le temps des actions indexées à des fonctions spécifiques : a) se redresser pour respirer ; b) se rééquilibrer à plat pour se relancer ; c) se propulser avec les bras pour avancer. Son déplacement est globalement discontinu car il est séquencé en différentes phases correspondant à la prégnance de fonctions spécifiques. En effet, ne pouvant intégrer les fonctions de respiration, de locomotion et d'équilibre selon le référentiel horizontal dans la même action, elle règle en quelque sorte chacun de ces problèmes fonctionnels successivement. Une hypothèse plausible est que la cohérence de comportement « privilégié » se rapporte essentiellement à la fonction de respiration. La technique de nage en crawl permet de garantir une certaine horizontalité de corps favorable au déplacement, à condition que la tête demeure en position d'alignement avec le tronc, c'est-à-dire immergée. Les solutions techniques qui permettent de redresser au minimum la tête pour émerger les voies respiratoires aériennes (nez, bouche), tout en maintenant la continuité des actions propulsives, réclament un haut degré d'intégration fonctionnelle. Elles supposent notamment d'expirer dans l'eau, ce qui exige un contrôle poussé des flux d'air et d'eau par les orifices respiratoires plus ou moins « profonds » : ailes du nez, lèvres, gorge.

Mathilde dit au cours de l'entretien avoir déjà essayé de souffler dans l'eau, mais que « ça la gêne », qu'elle a peur que l'eau lui « rentre dans le nez ». La transformation de son organisation motrice nécessite qu'elle apprenne à contrôler ces flux d'air et d'eau. En position ventrale, l'immersion de la tête, même de faible profondeur, fait que l'expiration doit être quelque peu forcée, en tout cas davantage qu'à l'air libre. Pour que l'eau n'entre pas dans le nez, il faut également qu'une partie au moins de l'air expiré sorte par cet orifice respiratoire (ou bien qu'une pression suffisante de l'air s'y maintienne, supérieure à la pression de l'eau), ceci pendant toute la durée de son immersion. Le moment de l'inspiration doit être strictement coordonné à l'émergence des voies respiratoires (Mathilde dit que, lorsqu'elle reprend de l'air, elle a peur de « boire la tasse »). Pour que les volumes d'échanges respiratoires soient suffisants, étant donné

l'effort physique que représente la nage, ces coordinations réclament d'être très fines. Sinon, outre le fait que l'eau entre par le nez ou la gorge, les volumes d'échanges deviennent trop réduits et l'élève a l'impression de s'étouffer. C'est ce que relate Mathilde en disant qu'elle a le « sentiment de s'étouffer », que « ça lui bloque la respiration » et qu'elle « est fatiguée ». Il est donc important que l'élève qui manifeste une conduite correspondant à l'organisation motrice de Mathilde apprenne à moduler le flux (intensité et durée) de son expiration, à la fois par le nez et la bouche. Il est également important qu'il apprenne à identifier de plus en plus finement les moments précis où ses voies aériennes sont immergées ou émergées, de façon à exploiter au maximum ces durées pour inspirer et expirer. Cet apprentissage est relativement long. Son acquisition distingue nettement les élèves qui accèdent à la compétence de pouvoir nager six minutes en parcourant la totalité de la distance en utilisant la technique du crawl.

Bastien adopte un autre comportement privilégié. Il parvient à coordonner dans la même action « respirer » et « avancer ». Néanmoins, il organise sa respiration en coordonnant successivement un temps d'apnée et une courte ventilation au cours de laquelle les échanges respiratoires sont probablement très réduits (ce qui pourrait permettre de comprendre qu'il ne réalise jamais deux longueurs ou plus de bassin en crawl). Bastien règle ainsi d'une manière différente que Mathilde le problème de la coordination des fonctions de respiration et de locomotion, en perturbant moins son équilibration, et en assurant une meilleure continuité de ses actions. L'organisation motrice de ces deux élèves manifeste deux degrés différents d'intégration de la respiration à la locomotion aquatique. Dans le premier cas, la ventilation (expiration et inspiration) se juxtapose en grande partie à la locomotion, même si un minimum de locomotion demeure effectif (Mathilde ne s'arrête pas de nager). Dans le deuxième cas, la respiration s'intègre davantage à la locomotion, en ménageant toutefois un temps d'apnée tête immergée et un court temps de respiration en émergeant la bouche sur le côté. Un degré supérieur d'intégration consisterait à superposer les deux fonctions, sans temps d'apnée intermédiaire nécessaire, ce qui supposerait que Bastien également apprenne à « souffler dans l'eau ».

La tâche qui consiste à demander aux élèves de nager longtemps (six minutes) en réalisant un maximum de longueurs en crawl pose de façon pertinente la question de la coordination de la respiration avec la locomotion aquatique. En effet, pour être maintenu sur la durée, ce style de nage réclame d'élaborer une solution technique permettant de perturber au minimum l'immersion de la tête, et donc de pouvoir respirer efficacement tout en expirant dans l'eau. Portée à un niveau fonctionnel, l'analyse aide à comprendre plus précisément où se situent les obstacles que l'élève devra franchir pour accéder à une organisation motrice plus élaborée.

Il est par ailleurs intéressant de noter que pour Mathilde, le fait de nager le crawl consiste « à bien faire comme a dit l'enseignant », c'est-à-dire à réaliser précisément certains mouvements avec les bras et avec les pieds. Le sens didactique que prend la situation (qui est ici une situation d'évaluation) pour l'élève est alors ambigu. Il peut s'agir d'une « rupture du contrat didactique » (Brousseau, 1986) dans la mesure où l'élève comprend avec certaines ambiguïtés ce que l'enseignant attend de lui. Si c'est bien le cas, il resterait à en analyser les raisons au sein du cycle d'enseignement qui précède l'évaluation.

■ **Apport de l'étude à la discussion des catégories d'analyse**

Les résultats obtenus permettent de discuter les catégories retenues au départ pour réaliser l'étude. Dans le cadre nécessairement limité de cet article, c'est la catégorie de l'*équilibration* qui sera discutée, sachant que cette discussion rejaillira inmanquablement sur d'autres catégories et leurs mises en relation. Dans cet article, l'équilibration a été initialement définie en référence à l'existence d'*invariants directionnels* (ou référentiels) à partir desquels le sujet s'organise pour équilibrer son action. L'étude de cas de Mathilde montre qu'elle s'organise à certains moments par rapport à l'horizontale, et à d'autres moments par rapport à la verticale. S'ouvre donc une distinction entre, d'une part, l'existence ou non des invariants directionnels à partir desquels le sujet peut s'organiser et, d'autre part, le fait que dans une situation particulière précise, le sujet s'organise plutôt en référence à tel ou tel invariant directionnel potentiellement disponible pour lui. Sur le premier point, les référentiels évoqués par Ohlmann (1990) se répartissent en

référentiel *visuel, gravitaire et égocentré*. Or, si le référentiel est de nature multimodale (Berthoz, 1991), il s'agit bien de la référence à un invariant précisément spatial, et non à ses dimensions *visuelle, gravitaire ou égocentrée*. Ce point critique est important pour préciser ce que représente l'équilibration en tant que catégorie fonctionnelle. Comme invariant spatial, cet invariant se spécifie en *direction* et en *sens*. De ce point de vue, l'horizontale est bien un possible invariant directionnel, qui, dans le cas étudié, apparaît comme orienté vers l'avant. En conséquence, là où Ohlmann voyait un invariant de nature *gravitaire*, il s'agirait plutôt d'un invariant directionnel vertical, orienté selon l'opposition haut/bas. Même s'il est possible de considérer que cette direction et ce sens sont structurés par les caractéristiques de la force de pesanteur terrestre, ce n'est pas cette dernière qui fait office de référentiel, mais bien l'invariant directionnel, construit à partir de cette force, et en référence duquel le sujet organise son équilibre : vertical et orienté haut/bas. En situation d'apesanteur provoquée par l'immersion aquatique, le « haut » et le « bas » continuent d'exister comme références pour le sujet qui sait s'équilibrer, en direction du fond (par exemple de la piscine) en opposition au haut (le plafond, le ciel, la surface...). Dans la forme B, Mathilde équilibre son action en position corporelle horizontale, mais dit au cours de l'entretien que dans cette situation, elle *regarde les lignes au fond du bassin* et que *ça l'aide*. Il est donc raisonnable de penser que dans cette situation, Mathilde équilibre son action en référence à l'horizontale qui correspond à la position globale de son corps et de la direction de son déplacement, mais aussi en référence à la verticale en référence à l'opposition surface/fond du bassin. L'analyse de l'organisation motrice de Mathilde permet également de constater que l'équilibration n'est pas qu'une affaire de référentiel, au sens d'invariant directionnel, mais aussi d'utilisation des appuis permettant de contrôler la position du corps dans l'espace. C'est une dimension pour laquelle l'équilibration est nécessairement en relation forte avec la locomotion, ici aquatique, où les appuis sont dits « fuyants » car le substrat est fluide. Lorsque dans la forme A Mathilde se redresse pour respirer, elle perturbe l'équilibre qu'elle sait être adéquat pour avancer efficacement. Mais le problème que pose la tâche à l'organisation motrice de son action n'est pas proprement celui de son équilibration. Elle émerge la tête pour pouvoir respirer et utilise ses appuis, notamment manuels, dans ce sens en appuyant davantage en direction du fond. Ceci a pour conséquence de redresser globalement son corps. La catégorie fonctionnelle pertinente pour comprendre la cohérence de son organisation motrice est davantage celle de la respiration, car les appuis qu'elle utilise pour sustenter sa tête hors de l'eau provoquent, secondairement en quelque sorte, une perturbation de l'équilibre de sa nage (plus oblique et moins horizontale). La forme « soulevé » est donc une forme qui résulte de l'organisation motrice de Mathilde pour faire face au problème que lui pose la situation pour respirer. La fonction de respiration est ici structurante de son organisation motrice, car c'est parce qu'elle cherche prioritairement à respirer qu'elle s'organise pour garder la tête hors de l'eau et qu'elle utilise ses appuis pour se sustenter. En utilisant ses appuis à cette fin, elle altère la position de son corps pour avancer et organise son équilibre par rapport au référentiel vertical.

La comparaison de l'organisation motrice de Mathilde avec celle de Bastien montre que si ce dernier n'expire pas non plus dans l'eau, il intègre davantage sa respiration à sa locomotion aquatique. Ce n'est donc pas sur le plan de la respiration que l'organisation motrice de Bastien se distingue essentiellement de celle de Mathilde, mais plutôt sur le plan des coordinations : coordinations des actions « respirer » et « avancer » mieux intégrées chez Bastien ; et coordinations posturales dans le sens d'une plus grande dissociation entre le tronc et la tête pour Bastien également. Ces modes de coordination permettent à Bastien de dégager la tête de l'eau en la tournant sur le côté, et de respirer au cours de chacun des cycles de bras. Bastien manifeste ainsi une locomotion plus continue, ses appuis sur l'eau pour avancer n'étant pas entrecoupés d'appuis pour se sustenter. Par rapport à celle de Mathilde, son organisation motrice nécessite également une discrimination plus fine de la limite entre l'immersion et l'émersion des orifices respiratoires, liée à une amplitude plus faible des oscillations de sa tête de haut en bas. Ce dernier point renvoie à la fonction de perception.

La définition initialement adoptée de l'équilibration n'est pas modifiée mais précisée dans son ancrage théorique. Il s'agit d'une fonction perceptivo-motrice multimodale (c'est-à-dire qui met en jeu différentes modalités perceptives : visuelle, labyrinthique, proprioceptive, tactile notamment) qui procède par l'élaboration d'invariants directionnels. Ces invariants directionnels seraient de

nature strictement spatiale, normés en direction et en sens. Les propositions de Ohlmann (1990) qui postulent l'existence de référentiels *visuel*, *gravitaire* et *égocentré* seraient donc critiquables. Le premier référentiel renvoie à la vue, le deuxième à la force de pesanteur et le troisième au corps propre. Il convient de réinterpréter ces trois formes d'invariants en les rapportant à une dimension strictement spatiale et directionnelle. Étant par nature multimodal, le référentiel ne peut pas être strictement « visuel ». D'autre part, la force de pesanteur structure certes notre organisation motrice de « terrien » autour de l'axe vertical (orientation radiale par rapport à la terre) et ordonne cet axe en sens haut/bas. De ce point de vue, le référentiel gravitaire est une des dimensions du référentiel terrestre à partir duquel nous pouvons organiser notre mouvement selon les trois dimensions de l'espace. Enfin, lorsque Ohlmann parle de référentiel égocentré, il veut dire que notre propre corps peut faire figure de référentiel. C'est ce qui fait qu'en état d'apesanteur et les yeux fermés, nous pouvons encore savoir où se situe notre tête relativement à nos pieds par exemple. Or, ces deux référentiels ne peuvent que difficilement être dissociés dans la mesure où, en situation ordinaire à la station debout, l'axe gravitaire et l'axe du corps sont confondus, ce qui nous amène à considérer, en général, que les pieds sont « en bas » et la tête « en haut ». Ce qui fait fonction d'invariant directionnel n'est donc ni la vision, ni la pesanteur, ni le corps propre, mais des orientations spatiales normées en direction et en sens. Ces orientations spatiales peuvent avoir une fonction de « référence » lorsque le sujet peut organiser l'équilibre de son action, précisément en s'y « référant » comme invariant. Cette analyse n'efface pas néanmoins la question de la modalité préférentielle ou dominante à partir de laquelle le sujet organise l'équilibration de son action. Elle peut être effectivement plutôt visuelle c'est-à-dire de nature extéroceptive, ou plutôt de nature intéroceptive (notamment proprioceptive).

L'analyse des résultats de l'étude a permis de montrer que la fonction d'équilibration était en relation plus ou moins étroite avec d'autres fonctions, ce qui a conduit à certains remaniements de ces fonctions. C'est le cas pour la locomotion, initialement définie comme fonction permettant au sujet de se déplacer. L'analyse de l'équilibration du sujet en milieu aquatique a permis de montrer que les appuis n'ont pas qu'une fonction de locomotion au sens strict, mais également d'équilibration, c'est-à-dire de régulation de la position du sujet sur ou dans le substrat. S'il est encore possible de considérer que « se sustenter » relève de la locomotion, ceci reste plus discutable dans le cas de changement de position (horizontale, verticale, oblique, ventrale, dorsale, etc.). Ceci amène à considérer au sein de la catégorie locomotion deux sous-catégories relatives aux fonctions des appuis : l'une résolument tournée vers la locomotion proprement dite, l'autre tournée vers l'équilibration.

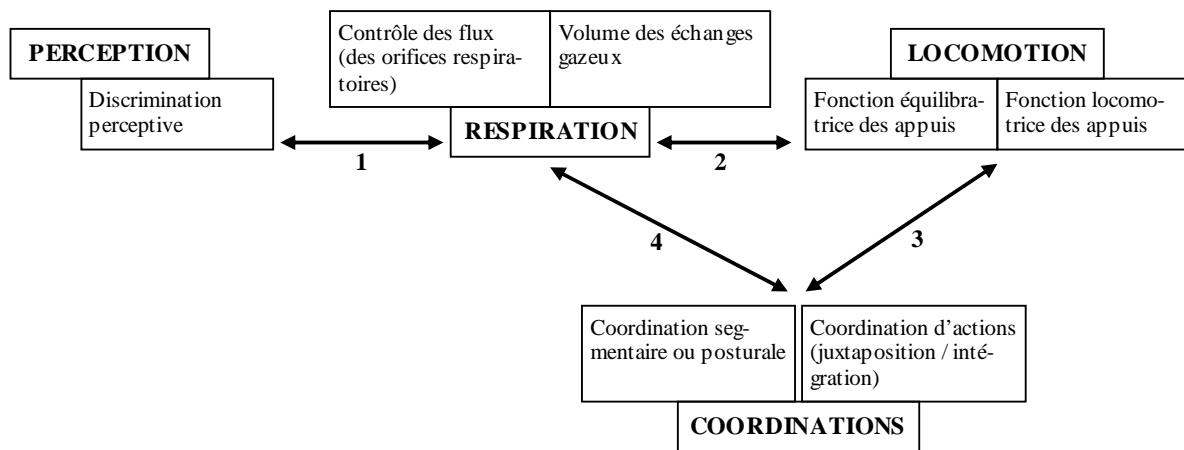
Sur le plan de la coordination, le lien de cette catégorie avec l'équilibration de l'action a conduit à considérer la sous-catégorie des coordinations segmentaires ou posturales qui concerne la façon dont se coordonnent les mouvements de différentes parties du corps ou segments corporels. Dans l'étude, il s'agit notamment de la coordination entre le tronc et la tête, réclamant une certaine dissociation de façon à ce que le sujet puisse redresser la tête sans modifier (ou peu) la position du tronc. Cette dissociation segmentaire suppose que le tronc et la tête soient mobilisés en référence à des invariants directionnels distincts, c'est ce qui engendre le lien de cette sous-catégorie avec celle de l'équilibration. Du point de vue de la coordination des actions, l'étude montre différentes modalités d'agencement des actions dans une certaine unité temporelle. La comparaison des cas de Mathilde et de Bastien met en évidence une certaine gradation de la coordination qui va de la juxtaposition à l'intégration. De ce point de vue, l'intégration la plus poussée consisterait à ne plus pouvoir distinguer au sein d'une même unité temporelle différentes actions, mais seulement des composantes, ou opérations (Léontiev, 1976) d'une seule et même action. Pour l'étude, il est évident que ce mode d'intégration poussée nécessite une expiration aquatique.

Sur le plan de la catégorie perception enfin, la définition initiale d'acte intentionnel par lequel se constituent des existences est affinée par l'idée de discrimination perceptive qui introduit la question de la finesse selon laquelle ces existences sont constituées. L'étude montre notamment que « l'épaisseur » de la limite entre le milieu aquatique et l'air libre varie, manifestement entre

Mathilde et Bastien. Alors que la limite peut « objectivement » être définie comme étant la surface de l'eau, l'activité de l'élève qui nage la constitue « subjectivement » autrement.

Le schéma 1 ci-dessous propose de figurer une présentation synthétique des catégories impliquées dans cette discussion et de rendre compte de leurs relations. Pour les deux cas étudiés, la catégorie prioritairement concernée pour saisir la cohérence de l'organisation motrice des élèves serait la respiration, en relation étroite avec les catégories et sous-catégories prioritairement concernées.

Schéma 1 - Catégories et sous-catégories fonctionnelles et leurs interrelations



Ce modèle rend compte de la cohérence de l'organisation motrice typique des cas de Bastien et surtout de Mathilde. La catégorie de la respiration est placée au centre car elle « polarise » en quelque sorte la structure de l'organisation motrice. Ce qui est en jeu au plan fonctionnel concerne le contrôle des flux d'air et d'eau par les orifices respiratoires. S'agissant d'une structure au sens *gestaltiste*, donc d'une totalité holistique, les trois autres catégories (perception, locomotion et coordinations) ont un rôle fonctionnel coordonné à la respiration. Les flèches qui relient les catégories doivent être ainsi comprises :

- flèche 1 : la discrimination perceptive joue un rôle quant à la perception que peut avoir l'élève des moments précis où sa bouche et son nez sont immergés ou émergés, ainsi que les sensations qui lui permettent notamment de contrôler le flux de son expiration (modulation en durée et en intensité) ;
- flèche 2 : les fonctions équilibratrice et locomotrice des appuis jouent un rôle fonctionnel permettant à l'élève de trouver le compromis qui lui convient entre le fait d'avancer et le fait de respirer. C'est sur ce plan que les deux cas de Bastien et de Mathilde diffèrent essentiellement. Ni l'un ni l'autre ne soufflent dans l'eau. Néanmoins, Bastien adopte des modalités de coordination qui lui permettent de peu perturber son déplacement, notamment l'horizontalité de son corps dans ce déplacement (ses appuis sont plus locomoteurs que sustentateurs par rapport à ceux de Mathilde). Ce sont donc les relations entre les catégories de respiration, de locomotion et de coordinations qui sont impliquées (flèches 3 et 4). Le compromis adopté par Bastien nécessite qu'il puisse dissocier le mouvement de sa tête de celui de son tronc. C'est ce qui lui permet de coordonner de façon intégrée les actions « respirer » et « avancer ». En relevant son tronc en même temps que sa tête pour respirer, Mathilde est contrainte de coordonner successivement cette action avec celle qui consiste à avancer. Le degré d'intégration des fonctions dans une même action est significatif du niveau d'élaboration technique de l'organisation motrice. De ce point de vue, les techniques du corps ne dérogeraient pas à la thèse que Simondon (1958) soutient à propos des objets techniques en général, selon laquelle

ils évoluent d'une forme *abstraite* vers une forme *concrète*⁵. La forme *concrète* est une forme élaborée au sein de laquelle les fonctions convergent dans une unité structurale. Le progrès de l'objet technique tend ainsi vers un système fonctionnellement unifié.

Ce modèle permet d'envisager les modes d'organisation motrice des élèves de façon originale car il met l'accent sur le caractère holistique des différentes fonctions qui engendrent cette organisation. Systématisé à un degré d'organisation motrice typique des élèves dans une tâche donnée, il permet de formaliser une cohérence fonctionnelle d'ensemble de l'élève à un moment donné du développement de sa conduite motrice.

Conclusion

L'objectif de l'étude était de porter à un niveau fonctionnel l'analyse de l'activité motrice de l'élève. Comme il a été signalé en introduction de l'article, il appartient à la recherche d'apporter une contribution à l'élaboration des *catégories* permettant à l'enseignant d'avoir une « lecture » compréhensive de l'organisation motrice de l'élève confronté aux tâches proposées en classe. Certes, il s'agit d'une contribution polarisée par des contraintes de *rigueur* qui ne pourra jamais satisfaire les contraintes de *pertinence* (Schön, 1996) auxquelles l'enseignant est confronté dans le contexte des situations de classe. Néanmoins, l'engagement de la recherche sur ce terrain paraît nécessaire pour dépasser les apories d'une opposition trop caricaturale entre des démarches d'enseignement dites « formelles » et celles dites « fonctionnelles ». En effet, les experts de l'intervention en sport et en éducation physique savent reconnaître *in situ* les formes de corps et de mouvement corporel des élèves, et les interpréter en termes d'efficacité des conduites motrices (Cizeron & Gal-Petitfaux, 2005). Cette compétence à analyser et interpréter les formes n'est pas à rejeter en même temps que la démarche formelle d'enseignement qui consiste à vouloir transmettre telles quelles des formes, en comparant terme à terme les formes que produisent les élèves avec celles des sportifs performants, ainsi promues comme normes absolues. Le rejet pur et simple des formes risquerait de conduire à une impasse, visible dans l'essoufflement des démarches d'enseignement qui, pour vouloir être strictement fonctionnelles, radicalisent une démarche dite « constructiviste » et s'interdisent d'enseigner des solutions techniques aux élèves (Lafont, 2002). Adosser l'activité de guidage des apprentissages des élèves à une analyse de type fonctionnelle de cette activité suppose de s'approprier un « cadre de lecture » dont les catégories sont, en partie et modestement, travaillées dans cet article. Deux problèmes évidemment non résolus s'ouvrent avec la perspective de ce type de recherche. Le premier concerne la professionnalité d'enseignement. Engager cette professionnalité vers des démarches de guidage des apprentissages des élèves appuyées sur des connaissances permettant d'avoir une compréhension fonctionnelle de leur activité réclame de hisser les modalités ergonomiques d'exercice du métier au-delà des modalités optimales (Durand, 1996). En effet, en EPS, ces dernières consistent à réunir les conditions pour mettre et maintenir les élèves en activité. Au-delà, c'est-à-dire intervenir pour réguler et guider leurs apprentissages, nécessite des engagements et des compétences bien supérieures. Le deuxième problème est en partie lié au précédent. Il concerne l'articulation entre la formation et la recherche. S'il ne peut être question d'ouvrir ce chantier en conclusion de cet article, il reste possible d'en souligner les enjeux au plan de la formation initiale des enseignants, tout particulièrement au niveau du Master où il serait dommage, et sans doute trop simplificateur, d'opposer la formation à et par la recherche à la finalité professionnelle.

Bibliographie

AMADE-ESCOT C., GARNIER A. & MONNIER N. (2007), « La dynamique contractuelle du processus didactique », *Le didactique*, C. Amade-Escot (dir.), Paris, Éditions revue EP.S., p.31-48.

ATLAN H. (2011), *Le vivant post-génomique. Ou qu'est-ce que l'auto-organisation ?*, Paris, Odile Jacob.

⁵ Pour comprendre le propos de Simondon, il faut retenir l'acception hégélienne des termes *abstrait* et *concret* (Lalande, 1926) : une unité est abstraite si elle est exclusive des différences ; elle est concrète si cette unité comprend (ou intègre) les différences.

BALACHEFF N. & MARGOLINAS C. (2005), « Modèle de connaissances pour le calcul de situations didactiques », consulté sur <http://ckc.imag.fr/images/d/df/Balacheff-Margolinas2005.pdf>.

BERTHOZ A. (1991), « Le problème des référentiels dans la perception et le contrôle du mouvement », *Science et Défense*, n°91, p.281-300.

BOUDARD J.-M. & ROBIN J.-F. (2011), « Décrire les pratiques de régulation didactique en éducation physique et sportive : la place des savoirs techniques », *eJRIEPS*, n°24, p.53-76

BROUSSEAU G. (1986), « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques », *Recherches en didactique des Mathématiques*, n°7(2), p.33-115.

CAHOUR B. (2006), *L'expérience vécue des utilisateurs ; pourquoi l'étudier et comment ?* Conférence invitée au séminaire « Coopération Innovation Technologie » (CITE 2006), Nantes, 26/06/2006-30/06/2006.

CATTEAU A. & RENOUD Y. (1978), *Comment les hommes construisent la natation*, Paris, Édition Sport et Plein air.

CIZERON M. & GAL-PETITFAUX N. (2005), « Connaître la gymnastique et savoir l'enseigner en EP : la nature de la connaissance pédagogique des contenus et son lien à l'instruction en classe », *Science et Motricité*, n°55(2), p.9-33.

CIZERON M. & GANIERE C. (2012), « Analyser l'habileté motrice comme une « forme » : étude de cas en gymnastique », *Revue e-JRIEPS*, n°25, p.103-131.

CIZERON M. (2002), *Croyances factuelles et croyances représentationnelles : Les bases anthropo-cognitives de l'expertise dans l'enseignement de la gymnastique*, Thèse de doctorat, Université de Rennes II, (non publiée).

COURRIERE P., DELATTRE P. & DE RICQLES A. (2013), « STRUCTURE, biologie », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 21 août 2013 : <http://www.universalis-edu.com/sicd.clermont-universite.fr/encyclopedia/structure-biologie/>.

DESBIENS J.-F., LERICHE J., SPALLANZANI C., DUMAS D. & LANOUE S. (2006), « Pour analyser et comprendre l'intervention en Éducation physique : pourquoi se contenter du regard du borgne », *Recherches Qualitatives*, n°26(1), p.81-109, <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>.

DEWEY J. (1902/2004), « L'enfant et le programme scolaire », *L'école et l'enfant*, J. Dewey (dir.), Paris, Fabert, p.59-80.

DUBOIS C. & ROBIN J.-P. (1985), *Natation. De l'école... aux associations*, Paris, Revue EP.S.

DURAND M. (1996), *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France.

GAL N. (1993), *Savoir nager. Une pédagogie de la natation. De l'école... aux associations*, Paris, Revue EP.S.

GAL-PETITFAUX N. (2011), *La leçon d'Éducation physique et sportive : formes de travail scolaire, expérience et configurations d'activité collective dans la classe. Contribution à un programme de recherche en anthropologie cognitive*, Note de synthèse en vue de l'obtention d'une habilitation à diriger des recherches, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.

GANIERE C. & CIZERON M. (2013), « L'habileté motrice comme forme organisée : quels outils d'analyse pour l'enseigner ? », *Movement & Sport Science - Science et Motricité*, n°81, p.17-27.

GAUTHIER C., DESBIENS J.-F., MALO A., MARTINEAU S. & SIMARD D. (1997), *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval.

GOIRAND P. (1988), « Activités gymniques : de la diversité à l'unité », *DIRE en APS*, n°23, p.18-24.

GRANDATY M. & DUPOND P. (2008), « Médiation de l'enseignant et structure de l'interaction verbale dans le débat littéraire. Comment orienter l'espace subjectif et intersubjectif dans le cadre scolaire », *Analyse des pratiques des enseignants débutants. Approches didactiques*, M.-F. Carnus, C. Garcia-Banc & A. Terrisse (dir.), Grenoble, La pensée sauvage, p.233-252.

GUERIN J., RIFF J. & TESTEVIDE S. (2004), « Étude de l'activité "située" de collégiens en cours d'EPS : une opportunité pour examiner les conditions de validité des entretiens d'autoconfrontation », *Revue Française de Pédagogie*, n°147, p.15-26.

HASTIE P.A. & SAUNDERS J.-E. (1991), « Accountability in secondary school physical education », *Teaching and Teacher Education*, n°7, p.373-382.

LAFONT L. (2002), « Technique, modèles et didactique de l'éducation physique et sportive », *STAPS*, n°59, p.57-70.

LANDE A. (1926), *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, Presses Universitaires de France.

LEMONIE Y. & MONTANDON C. (2014), « Interaction et expérience : dialogue autour d'une investigation psycho-phénoménologique des processus en jeu dans les interactions d'enseignement-apprentissage en natation scolaire », *Action, interaction, intervention. À la croisée du langage, de la pratique et des savoirs*, N. Wallian, M.-P. Poggi & A. Chauvin-Vileno (dir.), Berne, Peter-Lang, p.255-285.

LEMONIE Y. (2009), *Étude de l'interaction d'enseignement-apprentissage : le cas de l'enseignement de la natation sportive en EPS*, Thèse de doctorat, Université de Paris Est, (non publiée).

LEONTIEV A. (1976), *Le développement du psychisme*, Paris, Éditions sociales.

MARSENACH J. (1991), *EPS : Quel enseignement ?*, Paris, INRP.

MERLEAU-PONTY M. (1942), *La structure du comportement*, Paris, Presses Universitaires de France.

OHLMANN T. (1990), « Evocabilité différentielle des référentiels spatiaux, posture et orientation spatiale », *Pratiques sportives et modélisation du geste*, V. Nougier & J.-P. Blanchi (dir.), Grenoble, Presse de l'Université Joseph-Fourier, p.215-240.

OHLMANN T. (1991) ? « Vicariences et affordances, deux outils pour l'ergonomie cognitive », *Science et défense*, n°91, p.372-391.

PAOLACCI V. (2008), « Enseignement de la ponctuation au cycle 3 par un professeur des écoles stagiaire : étude de cas dans une classe de CM2 », *Analyse des pratiques des enseignants débutants. Approches didactiques*, M.-F. Carnus, C. Garcia-Banc & A. Terrisse, Grenoble, La Pensée Sauvage, p.115-132.

PIAGET J. (1967), *Biologie et connaissance*, Paris, Gallimard.

PIAGET J. (1968), *Le structuralisme*, Paris, Presses Universitaires de France.

REUHLIN M. (1978), « Processus vicariants et différences interindividuelles », *Journal de psychologie*, n°2, p.133-145.

ROLLAND C. & CIZERON M. (2011), « Comprendre et intervenir : les connaissances des entraîneurs experts en gymnastique », *Activités*, n°8(2), p.53-76.

ROSENTHAL V. & VISETTI Y.M. (1999), « Sens et temps de la gestalt », *Intellectica*, n°28, p.147-227.

ROSENTHAL V. & VISETTI Y.M. (2003), *Köhler*, Paris, Les belles lettres.

SCHÖN D.A. (1996), « À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, J.-M. Barbier (dir.), Paris, Presses Universitaires de France, p.201-222.

SHULMAN L.S. (1987), « Knowledge and teaching. Foundations of the New Reform », *Harvard Educational Review*, n°57(1), p.1-22.

SIEDENTOP D. (1994/1991), *Apprendre à enseigner l'éducation physique*, Montréal, Gaëtan Morin, (Traduction par M. Tousignant, P. Boudreau & A. Fortier).

SIMONDON G. (1958), *Du monde d'existence des objets techniques*, Paris, Aubier.

STEINER P. (2007), *De l'externalisme de la signification à l'externalisation de la pensée. Usages contemporains*

du pragmatisme en philosophie de l'esprit et en philosophie des sciences cognitives, Thèse de doctorat, Université de Provence, (non publiée).

TAMIR P. (1988), « Subject matter and related pedagogical knowledge in teacher education », *Teaching and Teacher Education*, n°4(2), p.99-110.

THEUREAU J. (1992), *Le cours d'action : analyse sémio-logique*, Berne, Peter Lang.

VERGNAUD G. (1982), « Cognitive and developmental psychology and research in mathematics education: some theoretical and methodological issues », *For the Learning of Mathematics*, n°3(2), p.31-41.

VERMERSCH P. (1994), *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF.

VERMERSCH P. (2000), « Conscience directe et conscience réfléchie », *Intellectica*, n°21(2), p.269-311.

VERRET M. (1975), *Le temps des études*, Paris, Honoré Champion.

VIGARELLO G. & VIVES J. (1985), « Technique corporelle et discours technique », *Culture*, n°13, p.265-273.

Enseignement de l'hétérographie distinctive et genèse orthographique au cycle 2

Pierre Sémidor¹

Résumé

Au cycle 2 (CP et CE1), les activités des élèves sur le code sont assez quotidiennes et répétitives pour produire des habitudes. Nous observons des enseignants qui constituent dans leur classe une communauté discursive orthographique en mettant en place une situation d'enseignement de l'orthographe récurrente. Ils focalisent l'activité des élèves sur la segmentation en mots et l'hétérographie distinctive. Ce travail systématique fonde la genèse orthographique et pourrait agir sur l'habitus scriptural des élèves. L'incorporation d'un habitus scriptural orthographique ouvrirait alors la voie au développement de savoirs métalinguistiques plus savants et faciliterait leur intégration.

Notre recherche doctorale s'intéresse à la genèse orthographique. Nous focalisons notre observation sur le cycle 2 (CP-CE1)² où les élèves entrent dans l'apprentissage systématique de la lecture et de l'écriture qui va jouer un rôle majeur dans leur incorporation de la raison graphique (Goody, 2007), de la culture écrite spécifique de nos sociétés (Lahire, 2000, 2001) et sur la manière dont ils participent à l'« *habitus littéraire* » (Privat, 2006). Au cycle 2, l'enseignement de l'écrit est quotidien et massif. Il peut, particulièrement lorsqu'il est fondé sur des activités répétitives consacrées à l'étude du code comme celles proposées dans les manuels et les méthodes de lecture, entraîner la formation d'habitudes (Guillaume, 1947).

1. Fonder une recherche sur la genèse orthographique

■ Des savoirs de référence qui ne peuvent être enseignés de manière explicite au cycle 2

Dans notre langue écrite, le principe sémiographique, particulièrement prégnant (Jaffré, 1997), a fortement perturbé le principe alphabétique et rendu notre orthographe opaque (Jaffré & Pellat, 2008). Sa description comme pluri-système (Catach, 1980) organise les strates régissant la sémiographie (morphogrammes lexicaux et grammaticaux, logogrammes et lettres étymologiques) autour d'un noyau phonographique. En fondant l'enseignabilité du pluri-système orthographique du français sur sa forte composante phonographique estimée à 80% et en particulier sur la catégorie des archigraphèmes définis comme phonogrammes les plus fréquents, les propositions didactiques issues de ces travaux (Catach, 1980 ; Angoujard, 1994) tendent à occulter l'opacité³ des correspondances phono-graphologiques en français. Or les recherches sur le rôle distinctif de l'hétérographie des homophones (Jaffré, 2006) manifestent des limites à son usage didactique, c'est pourquoi nous convoquons la description de Blanche Benveniste et Chervel (1969), peu exploitée didactiquement, qui insiste sur l'écart actuel très important de notre système de l'écrit par rapport à la transcription de l'oral et montre la prégnance du rôle des lettres distinctives dans sa phylogenèse. Selon eux, la grammaire scolaire a construit une opposition entre les orthographe grammaticale et lexicale peu pertinente comme

¹ Professeur certifié de lettres classiques et doctorant en didactique de la langue, Laboratoire Cultures Éducation Sociétés, Équipe Épistémologie et didactique des disciplines (LACES-E3D), ESPE d'Aquitaine, Université de Bordeaux.

² Le cycle 2 est constitué du CP (cours préparatoire) et du CE1 (cours élémentaire première année).

³ en la déplaçant du centre vers la périphérie du pluri-système.

outil descriptif et notre orthographe, du fait de l'absence d'une structuration globale, n'est pas adaptée à un enseignement de masse.

De fait, les élèves de (CP) sont, dès leurs premières productions écrites, confrontés à l'ensemble des problèmes de l'écriture. La segmentation de la chaîne orale en mots est complexe car la définition de cette notion selon des critères sémantiques est hautement problématique ; la définition la plus communément admise se réfère sans focalisation sémantique à l'usage des blancs graphiques (Mortureux, 2008). Elle est inefficace pour le scripteur débutant qui, contrairement au lecteur débutant identifiant les mots grâce aux blancs graphiques, doit insérer des espaces pour les séparer à l'intention d'un lecteur potentiel.

Le scripteur débutant est de plus confronté à l'ensemble des problèmes orthographiques qui découlent de l'opacité de notre système et sont pour le scripteur expert explicables par des savoirs linguistiques : non-bi-univocité du système phono-graphologique, distinction logographique, morphographie lexicale ou grammaticale devenue muette, lettres étymologiques (Catach, 1980). Du point de vue du débutant, l'écriture réfère constamment au traitement de l'hétérographie distinctive qui a constamment influé sur la construction de notre orthographe (Blanche Benveniste & Chervel, 1969). La mise en règle des savoirs qui permettent de sélectionner la bonne orthographe prendra plusieurs années pendant lesquelles, dans le système scolaire actuel, les élèves sont conviés à écrire. Nous poursuivons la réflexion sur le rôle fondamental des pratiques précoces d'écriture dans une perspective historique et culturelle (Brigaudiot, 2004) et sur les conséquences possibles du tâtonnement en écriture (Rieben, 2003). Nous cherchons à définir ce qui pourrait être enseigné au cycle 2 et avec quels outils.

■ ***L'entrée dans une communauté discursive orthographique à travers l'incorporation d'un habitus***

Nous développons deux points de vue théoriques dont nous ne tentons pas la synthèse, cherchant plutôt à développer une « théorie de la pratique » (Coll, 2002). Dans le cadre d'observation d'une communauté discursive disciplinaire scolaire (Jaubert, Rebière & Bernié, 2004) nous faisons l'hypothèse que l'intégration du concept d'habitus peut être fructueuse pour décrire l'articulation de « *deux processus constructifs, l'un essentiellement individuel, l'autre essentiellement collectif* » (Coll, 2002)

L'écriture des mots inconnus par référence au principe alphabétique étant presque toujours impossible en français, la conduite au sein de la classe des interactions focalisées sur l'écriture orthographique vise à instaurer une communauté discursive de scripteurs orthographes dans laquelle se construisent pratiques et objets de savoirs disciplinaires nouveaux. L'étayage de l'enseignant conduit les élèves à utiliser des images orthographiques inscrites dans les répertoires construits dans le cadre de leur activité de scripteur puis mémorisées. L'utilisation de situations d'enseignement récurrentes sous le contrôle de l'enseignant facilite l'appropriation de scénarios (Bruner, 1983) par les élèves chez lesquels l'activité (Léontiev, 1984) permet le développement d'un sens pratique (Bourdieu, 1980). Les schématisations (Grize & Borel, 1983) proposées par l'enseignant sont reprises par les élèves qui s'approprient, chacun à son rythme les notions enseignées.

Nous proposons d'envisager l'entrée dans l'univers de l'écrit (Olson, 1998) à la lumière de la notion d'habitus. Ils sont : « *inscrits dans le corps par les expériences passées : ces systèmes de schèmes de perception, d'appréciation et d'action permettent d'opérer des actes de connaissance pratique, fondés sur le repérage et la reconnaissance des stimuli conditionnels et conventionnels auxquels ils sont disposés à réagir* » (Bourdieu, 2003, p.200).

En pratiquant l'écriture avant que les règles qui la régissent puissent être enseignées de manière formelle et au cours d'activités récurrentes comme celles consacrées au fonctionnement du code écrit dans l'apprentissage de la lecture, les élèves prennent des habitudes. Très marquées par les premières expériences, celles-ci produisent des réponses de plus en plus automatisées pour les expériences à venir en fonction des réussites enregistrées précédemment (Guillaume, 1947).

Selon le type d'activités proposées sur le code, le système des schèmes de perception et d'action pourrait se rigidifier en un habitus scriptural phonographique organisé par le principe alphabétique ou s'enrichir de schèmes liés au traitement de l'orthographe. Nous formulons l'hypothèse que l'habitus scriptural incorporé par chaque élève pourrait, tout en restant lié à celui de son milieu sociologique, être fortement corrélé aux modalités du travail systématique sur le fonctionnement du code écrit au cycle 2 (Brissiaud, 2006). Dans des classes où l'on met en place un enseignement systématique de l'écriture orthographique, l'activité et les interactions langagières focalisées sur l'orthographe pourraient permettre aux élèves d'entrer dans le jeu de la segmentation et initier la genèse orthographique. Ce sens du jeu leur permettrait, lors de rencontres avec des problèmes d'homophonie caractéristiques de notre langue écrite, d'envisager des écritures possibles, voire de sélectionner celle qui est pertinente⁴. Nous nommons ce système de schèmes d'action, habitus scriptural orthographique, « *manière d'agir pour écrire qui, n'étant pas orientée vers un pur codage phonographique de la chaîne orale, s'opère par mobilisation aléatoire de savoirs sur la langue incorporés lors de toutes les pratiques antérieures. Ces savoirs, loin de se limiter à des règles, sont constitués de fragments de langue écrite mémorisés que l'activité mentale a pu organiser en systèmes.* » (Sémidor, 2011, p.83).

Cet habitus scolaire, secondaire, constitué de connaissances muettes ouvrirait, à partir d'échanges épilinguistiques (Gombert, 1990), le passage vers des savoirs plus savants (Vygotski, 1985) de type métalinguistiques.

2. Méthodologie d'une recherche sur les premiers apprentissages orthographiques

■ Élaboration d'un dispositif ergonomique

Notre travail méthodologique a débuté par la conception des modalités d'un enseignement systématique de l'orthographe mis en place dans une classe de CP et qui devait à l'instar de celui consacré aux correspondances grapho-phonologiques être dense et récurrent afin de permettre aux élèves de découvrir que le principe alphabétique permet l'encodage phonographique de la langue orale mais ne régit absolument pas le français écrit qui est une orthographe. La situation d'enseignement de l'orthographe (SEO) élaborée à cet effet est issue du dispositif de la phrase du jour, adapté, fortement structuré et étayé pour prendre en compte l'âge des élèves ; elle alterne des interactions en petits et en grands groupes. L'enseignante observée, devenue notre collaboratrice⁵ dans cette recherche, avait dix ans d'expérience de ce niveau.

- La phrase à écrire est produite collectivement ; il s'agit d'écriture puisque l'orthographe n'est pas encore une préoccupation pour les élèves.
- Dès le début d'année, la phrase est écrite par atelier de trois ce qui permet la mise en place de tutorats ; l'atelier devient rapidement le lieu de réinvestissement des manières d'agir proposées par la maîtresse en collectif.
- L'affichage des écritures⁶ problématise l'opacité de notre orthographe puisque plusieurs réalisations sont phonographiquement acceptables. Ainsi au mois de novembre deux groupes proposent l'écriture *gran et deux autres l'écriture *gren (annexe 1). Le rôle de l'enseignante est primordial pour permettre aux élèves de mobiliser les savoirs déjà inscrits dans la communauté d'élèves orthographes ; elle ajoute ce qu'ils ne peuvent trouver seuls comme ici les lettres muettes.

⁴ qui pourra être ultérieurement l'objet d'un réglage en étude de la langue.

⁵ Cette collègue était à la fois demandeuse d'une pratique qui renouvelle son enseignement de la lecture et prête à respecter nos demandes. Tout en les mettant en oeuvre, elle a irrigué la SEO de son savoir-faire et une partie de notre recherche est consacrée à identifier ses apports non inscrits dans les règles que nous lui avons proposées et qui ont fait de la situation de recherche une réelle situation scolaire.

⁶ Les productions d'élèves sont affichées pour éviter l'écriture par la maîtresse de formes erronées en début de CP.

- La phrase orthographiée, copiée par les élèves, vient alimenter des répertoires collectifs et individuels accessibles. Les mots déjà rencontrés et en particulier les homophones les plus courants y sont récupérables en contexte et non dans des listes.

La situation de tâtonnement en atelier est strictement encadrée : lorsque les élèves doivent chercher une écriture qu'ils ne peuvent pas trouver par phonographie, notre collaboratrice propose en amont de l'atelier des informations ponctuelles ou des modèles ou, pour engager les élèves dans une activité sur l'opacité de notre orthographe, leur propose de signaler leur hésitation entre plusieurs possibilités ce qui dans sa classe s'appelle au quotidien « marquer le doute » .

À partir d'activités déjà existantes (phrase du jour, écriture tâtonnée, copie, mémorisation de mots) et en jouant sur les paramètres de l'atelier, du demi-groupe et du groupe classe, la SEO organise de manière ergonomique une densification des interactions langagières focalisées sur l'orthographe qui peut être considérée comme inédite⁷. Son expérimentation nous a permis de constater que les élèves de CP effectuent la segmentation de manière plus systématique, que leur connaissance des correspondances phono-graphologiques n'est pas amoindrie et qu'ils accèdent à un meilleur traitement des formes homophoniques courantes. Nous cherchons alors à comprendre ce qui lui confère une efficacité en observant notre collaboratrice ainsi que d'autres enseignants de CP et CE1 qui la mettent en œuvre pour préciser quels seraient les savoirs efficaces qui, portés par des pratiques appropriables, pourraient être plus aisément utilisables par les enseignants pour piloter les activités d'écriture au cycle 2. Par sa systématisation dans le cadre de la SEO, l'enseignement de l'orthographe pourrait à l'instar de l'enseignement des correspondances phono-graphologiques induire des habitudes.

■ **Recueil des données**

Dans des classes qui mettent en œuvre la SEO, nous recueillons des productions intermédiaires et finales des élèves, et nous observons des séances tout au long de l'année. Nous exploitons ici des extraits issus d'un corpus de huit débats filmés et transcrits (DNO1 à DNO8) qui s'étalent pour un groupe stable du début du CP à la fin du CE1. Nos transcriptions intègrent des observations sur la gestuelle de l'enseignante et sur le regard des élèves.

L'ensemble de ces données ne sont que des exemples de ce qui s'écrit et se dit au quotidien de la classe d'orthographe. Nous les complétons par des entretiens transcrits avec des enseignants collaborateurs qui mettent en place la SEO et avec leurs élèves.

3. Quelques résultats expérimentaux sur la genèse orthographique au sein de la communauté discursive disciplinaire

Notre propos est centré sur le traitement de l'hétérographie distinctive afférente aux phénomènes d'homophonie.

■ **Une incorporation précoce du mot**

L'activité collective d'écriture permet à l'enseignante de problématiser la notion de mot. La préparation orale de la phrase que l'on va écrire, la confrontation des diverses propositions concernant un même mot provoquent des interactions sur la segmentation en mots de cette phrase qui n'est plus traitée comme une chaîne sonore à phonographier mais comme une succession de mots qu'il faudra isoler par des blancs graphiques. Se référant à son expérience antérieure autant qu'à la comparaison avec les élèves de l'autre classe de CP de la même école,

⁷ Ce caractère inédit doit cependant être relativisé par rapport à des propositions anciennes mais peu répandues actuellement comme celles de la pédagogie Freinet.

notre collaboratrice souligne, dans un entretien mené en fin d'année d'expérimentation, un effet de la SEO sur ce plan⁸ :

*I 28 : ... mais / est-ce que tu établis des rapports entre ce / **ce travail spécifique / qu'on a lancé depuis le début de l'année / et / et c'qu'ils font / # mm # // pour les bons // et puis aussi pour les moins bons dont on a peu parlé /***
*N 28 : bon /// pour tous //// euh:: y'a une chose / **qui me semble: / évidente: et que / je vois sur le travail de Nathalie à côté / c'est que mes élèves /// ont la notion du mot / c'est à dire que / je ne rencontre plus / jamais / cette année / des / des phrases écrites: sans les espaces / en tout cas des phrases où y'a plus du tout de césure / et ça c'est une notion le mot / pour un enfant / c'est / difficile à / dans la chaîne sonore on ne l'entend p' / enfin on l'isole pas / on l'entend mais on ne l'isole pas des autres / euh:: il faut passer par ce qui est écrit mais i' sont pas tous lecteurs / euh c'est pas évident quoi / euh pour un enfant c'est pas évident / et / jusqu'à cette année / j'avais des élèves / y compris des bons élèves / qui étaient capables de me faire un paquet / par exemple / déterminant nom adjectif / // d'accord / voire // plus / et cette année j'ai pas / que ce soit chez les:: / bons / ou chez les moins bons // et ça c'est vraiment quelque chose de très nouveau / c'est un souci / dont le travail qu'on fait ensemble m'a débarrassé complètement /***

Ce constat d'un enseignement plus efficace de la segmentation, réitéré par d'autres enseignants mettant en œuvre la SEO, ne surprend pas ceux qui observent des classes où l'on fait écrire précocement. Sa récurrence nous semble corrélée à la densification des interactions focalisées sur l'orthographe induites par la mise en œuvre régulière de la SEO. Pour affiner notre analyse, nous avons étudié à partir de transcriptions la manière dont notre collaboratrice alimente la SEO de ses propres savoirs professionnels.

D'une part, elle propose un travail de symbolisation du mot au moyen d'un trait et effectue de multiples mentions autonymes qu'elle accompagne par une activité intense de schématisation gestuelle : encerclements, découpages ou tracés en l'air pendant les phases d'anticipation de l'écriture. D'autre part, elle a organisé à notre demande un balisage très clair du scénario global afin que les élèves puissent se l'approprier rapidement. Elle a alors introduit, pour indiquer le passage de la production collective du texte à celle de son écriture en ateliers, une activité de « comptage des mots » qui ouvre de fait le travail de la communauté orthographique. En anticipant la distribution des blancs graphiques, les élèves sont amenés à distinguer le découpage en syllabes, unités purement phoniques, et le découpage en mots, unités phoniques et sémantiques. Ainsi le 4 décembre, le débat (DNO2) est provoqué par une élève qui, lors du décompte, n'arrive pas au même résultat que ses camarades :

*21 MAËL : (en comptant sur ses doigts ainsi que d'autres élèves) IL / FAIT # NE # /NE / FAIT / PAS / LES / CHOSES / COMME / SES / **CO / PAINS***
*22 JUST (pendant que des élèves disent DIX) : **COPAINS / neuf***
23 MAIT : COPAINS ?
24 MAHM (en montrant) : dix
25 JUST : neuf
26 EEEE : neuf / dix
*27 MAIT : **c'est bien Justine / on recommence / on vérifie + on peut l'aider hein /***
28 JUST (en comptant sur ses doigts) : IL
29 MAIT : IL / on dit pas / on compte / IL
30 JUST (avec d'autres) : NE / FAIT / PAS / COMME /
31 MAIT : LES
*32 JUST : LES / CHOSES / COMME / SES # SES # SES / **COPAINS***
*33 EEEE : **neuf***

⁸ Conventions spécifiques de transcription : 1) mots en majuscules quand ils sont en mention autonome : *comment s'écrit le mot SONT ?* ; 2) majuscules pour le nom des lettres : *il faut un T à la fin de SONT*.

La succession de monosyllabes a engagé les élèves à faire un décompte syllabique (22). L'enseignante valorise la réaction de Justine, n'apporte aucun outil pour identifier le mot mais lui demande de compter à son tour (27). Justine, proposant sa propre segmentation, fait reconnaître à tous le mot [kop8] en liant fermement les deux syllabes orales. Le sens pratique qui lui permet de reconnaître l'unité « copain » sémantisée reste non explicité mais de nombreux élèves comptent neuf et non dix (33). Nous supposons que tous les élèves ne comprennent pas au début ce qui se joue dans ce décompte mais tous les groupes produisent une phrase segmentée et prennent l'habitude de le faire. Cette habitude est conservée dans les productions individuelles.

■ *L'incorporation du doute homophonique comme genèse orthographique*

La récurrence de la SEO amène très rapidement les élèves à retrouver dans de nouvelles phrases des fragments d'écrit déjà rencontrés. La maitresse sollicite ces savoirs, précise ce que l'on pourrait trouver, indique où l'on pourrait chercher. Des élèves se saisissent de cette possibilité d'écrire par analogie qui est adossée au travail de mémorisation et d'affichage des écritures produites antérieurement. Les interventions de l'enseignante mais aussi la confrontation de propositions divergentes permettent de problématiser⁹ la question homophonique. Peut-on ou non réemployer le segment déjà rencontré (graphie de son, mot, fragment ou terminaison de mot) dans la nouvelle écriture de phrase ? Le guidage magistral est indispensable pour aboutir à la correction orthographique. Dans la phrase à écrire, chaque mot relève de plus en plus systématiquement d'une écriture « caractéristique » et l'incorporation du lien entre l'écriture du mot et son sens nous semble alors signaler la genèse orthographique. Les élèves n'apparient plus des sons (phonèmes) et des lettres (graphèmes) ; ils choisissent des lettres pour les mots à écrire en fonction du contexte qui permet de lever le doute homophonique. La résolution de ces micro-situations problèmes est source de motivation pour le travail de mémorisation des mots organisé en ateliers spécifiques.

Les fragments de langage écrit mémorisés fondent le doute homophonique et problématisent le choix hétérographique dans la mesure où ils sont solidement ancrés en mémoire. Ainsi, à propos de [d9], lors d'entretiens individuels en fin de CE1, la plupart des élèves hésitent et demandent un complément d'information avant d'écrire en s'accompagnant de gestes (montrer sa bouche) ou en contextualisant l'usage (« dans la cour ? »). Leurs schèmes de perception auditifs sont reconfigurés par la mobilisation d'images orthographiques mémorisées dont la concurrence en l'absence de contexte de sélection problématise l'homophonie. L'observation de leur regard dans ces entretiens permet de supposer l'activation de schèmes orientés vers la mobilisation des images orthographiques ; leurs gestes et leurs questions, celle de schèmes orientés vers le traitement sémantique. Cette complexification du système des schèmes de traitement de la langue orale génère des schèmes d'action orthographiques et non plus seulement phonographiques.

Nos exemples portent sur trois aspects majeurs de l'homophonie en français qui font l'objet d'un enseignement segmenté et étalé du CP au CM2 : la non-bi-univocité du système phonographologique, la sélection des homophones et le traitement des marques morphographiques. Les premières manifestations de doute apparaissent en amont des ateliers, suscitées par l'enseignante puis par des élèves (DNO3) :

33 RÉMI : *RÉSERVE ça s'écrit comment*

34 MAIT : *alors [re]*

35 MARIE : ***comment on écrit le [e]***

36 MAIT : *le [e] / quand on sait pas / on a dit qu'on faisait toujours le ?*

37 JUST : *le plus simple*

38 MAIT : *le plus simple / eh bé ça va marcher / c'est le [e] le plus simple / un E avec un accent comment pour faire le [e]*

39 RYAN : *aigu aigu comme ça (avec le geste)*

⁹ Cette recherche de problématisation est à la base de la conception de la SEO et explique que les élèves n'écrivent jamais seuls sauf dans la phase de copie qui permet d'enregistrer la phrase orthographiquement juste.

- 40 MAIT : aigu / un accent qui monte / tu as entendu Sarah ?
 41 RÉMI : S / S E :
 42 MAIT : S E # M E # non RÉ / [ʒ3R] / [ʒ3R] # E / V E // E R # E R / on s'en est déjà servi dans un mot / pour GERME / # V # on a eu ce problème avec le R de GERME # ah oui # l'autre jour / et bè pour RÉSER / c'est le même [3R] / que GERME /
 43 RÉMI : À LA PLANTE / **est-ce que au A y' a un accent ?**

L'interrogation portant sur les graphies d'un son (35) comme celle portant sur le choix d'un mot (43) montrent que c'est le questionnement homophonique qui surplombe pour les élèves la question orthographique.

Le marquage morphographique n'est pas encore spécifique ; on le voit ci-dessous (DNO3) puisque la lettre T est traitée isolément, sans être associée au N de la terminaison verbale :

- 130 MAEL : au groupe noir / à SONT i's ont pas mis le T /
 131 ELLI : mais il en faut /
 132 THOM : sinon ça fait /
 133 MAIT : **on regarde le mot SONT** ici / Schyama tu regardes / Sarah aussi ?
 134 THOM : ça remplace le T et le S
 135 MAIT : SONT / SON / SONT / et SONT /
 136 RÉMI : fallait mettre un T
 137 MAIT : comment on le sait Rémi ?
 138 RÉMI : parce que // **on l'a appris ce mot avec / et y'a un T**
 139 GREG : et SONT c'est
 140 MAIT : **i' s'écrit toujours avec un T le mot SONT** /
 141 EEEE : oui / non
 142 MAIT : non / y'a d'autres façons /
 143 GREG : **si c'est un mot invariable**
 144 MAIT : non c'est pas un mot invariable / **puisque' peut avoir un T ou pas de T / il est pas invariable**
 145 THOM : non / i'faut pas un T /
 146 MAIT : i' faut pas de / y'a des fois où i' faut pas un T # mmm # / tu as raison /
 147 GREG : **oui mais là i' faut un T** /

La forme verbale conjuguée est abordée par les élèves comme une forme mémorisée et stable (138). La maîtresse, soucieuse de convoquer les deux images orthographiques déjà rencontrées, reste imprécise sur le lien qui pourrait unir les deux écritures (140, 144)¹⁰ mais insiste sur le rôle distinctif de la lettre T qui est référé à un usage, un « déjà vu » (145 et 147) mais pas encore à un sens. Dans cet exemple, la maîtresse tranchera sans parler de terminaison ni de verbe mais les marques morphographiques de terminaison sont peu à peu érigées en objets d'attention spécifiques¹¹ par l'activité orthographique comme dans cette préparation d'écriture (DNO3) :

- 25 MAIT : ... car / elles / donnent / **vous essayez de voir les mots dans votre tête** / elles / # donnent # **problème avec ELLES** § EEEE :non § / non / DONNENT ++
 DONNENT / j'crois qu'on
 26 RÉMI : **si dans ELLES / faut mettre un S ?**
 27 MAIT : ah / si on parle de plusieurs / on sait qu'il faut mettre un S

Le questionnement de l'enseignante sur les mots ELLES et DONNENT vise les terminaisons homophoniques [le] et [ne] et les lettres morphographiques muettes. Elle est entendue avec un léger décalage pour le pluriel du pronom personnel, que Rémi reprend sous forme de savoir et non de problème (26) mais devra introduire la terminaison -NT magistralement lors du débat. Un

¹⁰ À ce moment de l'année, elle est confrontée à une impossibilité : expliquer aux élèves que ces deux mots sont variables mais que leurs variations respectives en tant que verbe et pronom sont sans lien aucun

¹¹ Nous avons déjà souligné que pour des élèves de CP, à moins d'un enseignement spécifique, des formes comme MANGER, MANGERONS, MANGE, ce n'est pas le même mot.

an après (ci-dessous en DNO7,115) les élèves traitent cette même terminaison comme une caractéristique du verbe dans une configuration pourtant complexe.

Au fil des SEO, ces interrogations qui n'apparaissent que par la confrontation des différentes affiches de groupes (annexe 1) sont inscrites par les élèves sur leurs productions d'atelier au moyen de la symbolisation proposée par l'enseignante (annexe 2 et 3).

■ **Le traitement de l'hétérographie homophonique :
intégration des savoirs et sens pratique**

Au cours de l'année de CP, les élèves sont de plus en plus disposés au doute orthographique mais notre collaboratrice introduit à son propos une exigence professionnelle personnelle qui l'amène, dans une même temporalité, à alterner des injonctions qui sont opposées sans être contradictoires : les élèves sont encouragés à « marquer le doute » en indiquant sur un axe paradigmatique les formes entre lesquelles ils hésitent (annexe 2 et 3) mais elle leur signifie aussi ses attentes concernant l'usage de leurs connaissances orthographiques. Cette injonction apparaît très tôt sous forme de feed-back positif concernant des réussites mais peut devenir plus pressante (DNO3) :

80 MAIT : *i's ont fait un doute à PLANTE / t'es d'accord avec moi Safa § / **i's exagèrent /ces enfants-là***

81 MAHM : *y'a un E*

82 MAIT : ***on l'a pas appris ce mot ? // on l'a pas mémorisé ? # si # en orthographe ce mot ?***

83 MARC : *si on le connaît*

84 MAIT : *il est dans la boîte verte là-bas le mot PLANTE / je me demande si je vais pas devoir le sortir / **Ryan qu'est-ce que t'en penses du mot PLANTE** / toi ? / # maitresse # on l'écrit / comme en haut ? / ou comme en bas ? ////*

85 RYAN (*il a déjà repéré le bon*) : ***comme en haut** /*

86 MAIT : *tu veux t'approcher / regarde-le bien hein / y'a un'tout' petit' différence // c'est quoi la différence*

87 RYAN : *comme en haut / parce que là (en montrant "plente") y'a une faute / c'est le E /*

88 MAIT : *ha / là y'a une faute c'est un E*

89 RÉMI : *c'est marqué E N / c'était le A*

90 MAIT : *alors que / **eh / le doute / on s'en sert quand on a vraiment un doute / pas juste pour faire joli***

Tout en valorisant un élève plus fragile (84), l'enseignante dramatise sa volonté que les élèves dépassent le marquage du doute quand ils le peuvent (80, 82, 90). De ce fait, dans le cadre stable de la SEO, les « objets du doute » et les modalités de son traitement évoluent en même temps que les savoirs des élèves. En DNO 7 ci-dessous, la réussite de tous les duos d'élèves dans la sélection de l'homophone ET est valorisée (98). Ce choix est explicitable pour Loane (99) mais un extrait d'atelier nous montre un groupe pour lequel cette distribution ne provoque aucun échange : un élève écrit, l'autre répète « c'est E T » sans autre explication. Sur cette période de l'année, plusieurs séries de productions écrites individuelles ou en atelier confirment que les choix hétérographiques sur [e]¹² sont régulièrement pertinents. La précocité et la densité des réussites pourraient être liées aux dispositions orthographiques des élèves qui facilitent l'automatisation des savoirs sur la langue enseignés comme ici l'usage de la substitution.

Nous souhaitons alors donner à voir comment des élèves intègrent à leur sens pratique des connaissances grammaticales même incomplètes et peu stabilisées. Depuis le début du CE1, ils « marquent le doute » entre les formes SE et CE¹³ mais ici (DNO7) certains trios ont choisi l'orthographe correcte (annexe 3) :

¹² Cette compétence est inscrite au CE2 dans les programmes 2008.

¹³ Cette compétence est inscrite au CM1 dans les programmes 2008.

- 98 MAIT : [...] personne m'a fait de remarque sur **ET / c'est parc'que tout l'monde sait très bien / et je vous félicite** / pourquoi Loane ? / tu me dis ?
- 99 LOAN : **parc'qu'on peut dire et puis**
- 100 MAIT : d'accord / Poupoule et le renard / le **ET** relie les deux personnages ensemble / deux choses qui vont ensemble + le suivant / Marine j'aim'rais bien que tu sois avec nous / Ibrahim aussi ++++ on en est à [se] / ah ! Grégory !
- 101 GREG : **le deuxième il est faux**
- 102 MAIT : pourquoi ?
- 103 GREG : **(avec assurance) parc'que c'est S E**
- 104 MAIT : et pourquoi ? comment tu sais ça ?
- 105 EEEE : [inaudible] +
- 106 GREG : **parce que t'avais dis = han:: =**
- 107 MAIT : ch ch chtt
- 108 GREG : **pa'c'que t'avais dis / quand:: devant y'avait un:: un::++ aouh :: (en frappant sur la table) +++**
- 109 MAIT : **je vois que tu sais** / je vais demander à Lola de t'aider
- 110 LOLA : **c'est c'est quand il est écrit SE avec S E / c'est quand il est devant un verbe**
- 111 MAIT : on a remarqué que devant un verbe / alors il est où le verbe là ? /
- 112 EEEE : c'est FONT
- 113MAIT : c'est FONT
- 114 ELEV : il est conjugué
- 115 ELEV : **parc'que i'a N T**

L'écriture FONT, non discutée puisque unique, fonde le débat. Le -NT est ainsi utilisé comme une preuve (115) alors que, du point de vue du scripteur, son emploi résulte de l'application de la règle d'accord après identification du verbe. Cette écriture pourrait bien être ici une forme mémorisée comme on l'a vu pour SONT ci-dessus : c'est la seule courante pour [f7] en français et ces élèves savent que la forme *FON n'existe pas. Grégory (108) ne peut expliciter son affirmation énergique (101, 103). Il s'appuie sur des schèmes de perception caractéristiques de la morpho-syntaxe : attention à l'ordre des mots et caractérisation d'une classe par sa terminaison. Nous faisons alors l'hypothèse qu'il utilise la récurrence proposée par la maîtresse en s'appuyant sur une orthographe mobilisée par sens du jeu. Il ne nomme ni « ce qui est derrière » ni « ce qui est devant ». Lola (110), qui est déjà entrée dans le traitement explicite de la grammaire, désigne le verbe sans pour autant différencier les deux types de pronom. Chez ces deux élèves, bien qu'à des niveaux différents, sens pratique et savoirs plus savants sont imbriqués pour parvenir à l'orthographe correcte.

Un dernier exemple (DNO7) nous permet d'observer comment l'enseignante, s'appuyant sur des savoirs grammaticaux qu'elle n'enseigne pas, permet aux élèves d'utiliser leur sens du jeu orthographique :

- 175 MAIT : alors attendez / je chang'un tout p'tit peu la règle / v'vous rappelez **ici** / j'ai rappelé hein ? (en montrant le début de phrase) / ce **ET** / i'sert à relier (en faisant le geste de relier) deux **chos'**qui vont ensemble // d'accord ? / pourquoi on relie le renard et la poule ?
- 176 ELEV : pa'c'que
- 177 ELEV : pa'c'que [inaudible] deux personnages
- 178 MAIT : pa'c'que c'est deux (en montrant deux doigts) personnages de l'histoire / d'accord § / le **ET** / i' sert à relier / deux **parties** qui vont ensemble / deux parties qui se ressemblent / j'ai de nouveau un **ET ici** (à l'autre bout de la phrase) et vous avez très justement choisi le **ET E T** / ça veut dire que / qu'est-ce que c'est qui va ensemble ?
- 179 EEEE : ét:: / ah étonné et amusé § /
- 180 JUST : étonné et amusé !
- 181 MAIT : étonné et amusé // **ah d'ailleurs regardez** / vous avez bien montré que **ça peut aller ensemble** /

182 THOM : *ah si ça prend E R ça / l'autre mot / i' va prendre E R / et si ça prend E avec accent / ça va prendre E avec accent*

C'est à nouveau une orthographe sélectionnée avec justesse qui fonde un débat dans lequel les élèves sont conviés à faire fonctionner leur sens pratique. La distribution réussie du ET permet à l'enseignante une combinaison de la focalisation formelle et de la focalisation sémantique caractéristique de l'hétérographie distinctive. La résolution avance sans mobilisation des notions de participe passé et d'infinitif, par appui sur des schèmes morpho-syntaxiques comme « aller ensemble » (181) et en recourant à la déixis (ici, 175 et 178), à la schématisation neutre (choses, parties, ça : 175, 178, 181, 182) et au générique « mot » (182) presque disparu des usages de la classe à cette époque de l'année. Alors que l'enseignement de l'étude de la langue a clairement installé dans ce CE1 des termes spécifiques comme nom, verbe, adjectif et que les élèves commencent à construire une réflexivité sur la langue grâce à des savoirs grammaticaux nouveaux, cet extrait montre comment le sens du jeu orthographique continue à fonctionner en intégrant ces savoirs.

Conclusion

La notion de mot reste très complexe à définir pendant tout le cursus scolaire mais son incorporation précoce induit une sensibilité particulière des élèves à l'enseignement implicite de la grammaire :

*N8 ... tous ces panneaux-là / sur [e] E-T [e] E-S-T / le X à la fin de certains mots au pluriel voilà toutes ces choses-là que / qui se mettent au point / au clair / qui se mettent à jour avec les enfants au fur et à mesure / ça c'est un travail que j'avais pu mené en CE1 / et que je n'avais jamais mené en CP / et je trouve qu :: que / euh / de commencer plus tôt / **ça met les enfants en éveil** / d'une façon différente / **parc'qu'ils n'passent pas par la règle** / # mmm # et ça leur donne une // une **intelligence** / **sur c'qu'i' lisent / i' sont vigilants** /*

La mise en place de schèmes d'encodage de mots et non de sons de la phrase orale est alors un déplacement majeur de l'habitus scriptural qui persiste chez le scripteur adulte¹⁴. L'incorporation du doute homophonique induit un besoin de savoirs plus savants qui devront s'intégrer aux dispositions scripturales déjà acquises. Alors que le renforcement de dispositions scripturales orientées par le principe alphabétique pourrait créer des automatismes phonographiques contraires au fonctionnement de l'orthographe du français et constituer un obstacle à l'enseignement de la grammaire, un habitus scriptural orthographique permet le développement précoce d'un sens du jeu orthographique et facilite l'intégration des connaissances grammaticales dont l'automatisation débute en amont de leur formalisation car la « *coïncidence parfaite des schèmes pratiques et des structures objectives n'est possible que dans le cas particulier où les schèmes appliqués au monde sont le produit du monde auquel ils s'appliquent...* » (Bourdieu, 2003, p.212).

Tant que l'enseignement des savoirs grammaticaux est impossible, l'enseignante peut organiser l'activité des élèves lors de situations pertinentes dans le guidage desquelles ses choix langagiers sont essentiels. Ils sont fondés sur sa connaissance des enjeux de la situation et sur l'identification claire des objets de savoirs non enseignables. Ils permettent la constitution d'une communauté discursive orthographique organisée autour du repérage et du traitement de l'homophonie : la genèse orthographique est fondée sur l'incorporation d'un sens du jeu hétérographique.

L'habitus scriptural orthographique est incorporé par le langage (Lahire, 2001) dans l'activité scripturale collective. Ses schèmes de perception et d'action sont caractérisés par la sensibilité vigilante aux situations de doute homophonique et par la mobilisation prioritaire et flexible de bribes et d'expériences de l'écrit mémorisées. Accordé aux savoirs linguistiques ultérieurement

¹⁴ Les écritures de textos, même non orthographiées, restent très majoritairement segmentées.

enseignés, il peut continuer à agir dans les situations de moindre vigilance orthographique comme la production d'écrit. Alors que les pratiques d'automatisation de l'usage des règles de grammaire dans des exercices d'entraînement amènent trop souvent à des pratiques de dressage dont le transfert en production d'écrit est décevant, sa prise en compte pourrait permettre de dialectiser la nécessité de faire écrire tôt établie par de nombreuses recherches avec l'impossibilité pour les élèves d'écrire orthographiquement avant d'avoir stocké suffisamment d'images orthographiques et découvert les régularités de la grammaire. Notre proposition didactique exploitant la description proposée par Blanche Benveniste et Chervel (1969) rendrait alors possible un enseignement de l'écrit fondé sur des dispositions scripturales accordées avec le fonctionnement orthographique du français.

Bibliographie

- ANGOJJARD A. (coord.) (1994), *Savoir orthographier*, Paris, Éditions INRP-Hachette.
- BLANCHE-BENVENISTE C. & CHERVEL A. (1969), *L'orthographe*, Paris, Maspéro.
- BOURDIEU P. (1980), *Le sens pratique*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU P. (2003), *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil.
- BRIGAUDIOT M. (2004), *Première maîtrise de l'écrit*, Paris, Hachette.
- BRISSAUD R. (2006), « L'erreur orthographique, l'apprentissage implicite et la question des méthodes de lecture », *L'orthographe*, dossier des *Cahiers pédagogiques*, n°440.
- BRUNER J. (1983), *Savoir faire, savoir dire*, Paris, Presses Universitaires de France.
- CATACH N. (1980), *L'orthographe française*, Paris, Nathan.
- COLL C. (2002), « La construction de la connaissance à l'école : conditions et limites d'une intégration théorique », *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotskiennes*, M. Brossard & J. Fijalkow (dir.), Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, p.17-26.
- GOMBERT J.-E. (1990), *Le développement métalinguistique*, Paris, Presses Universitaires de France.
- GOODY J. (2007), *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, Paris, La dispute.
- GRIZE J.-B. & BOREL M.-J. (1983), *Essai de logique naturelle*, Berne, Peter Lang.
- GUILLAUME P. (1947), *La formation des habitudes*, Paris, Presses Universitaires de France.
- JAFFRE J.P. (1997), « Des écritures aux orthographes : fonctions et limites de la notion de système », *Des orthographes et leur acquisition*, RIEBEN, FAYOL & PERFETTI (dir.), Lausanne, Delachaux et Niestlé, p.19-36.
- JAFFRE J.P. (2006), « Homophonie et hétérographie, un point nodal de l'orthographe », *L'orthographe en question*, HONVAULT-DUCROCQ (dir.), Mont-St -Aignan, PU Rouen - Le Havre, p.145-158.
- JAFFRE J.P. & PELLAT J.C. (2008), « Sémiographie et orthographes : le cas du français », *Nouvelles recherches en orthographe*, BRISSAUD, JAFFRÉ, PELLAT (dir.), Strasbourg, Université Marc Bloch, p.3-30.
- JAUBERT M., REBIERE M. & BERNIE J.-P. (2004), « L'hypothèse "communauté discursive" : d'où vient-elle ? Où va-t-elle ? », *Les cahiers Théodile*, n°4, p.51-80.
- LAHIRE B. (2000), *Culture écrite et inégalités scolaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- LAHIRE B. (2001), *L'homme pluriel*, Paris, Hachette.
- LÉONTIEV A.N. (1984), *Activité, conscience, personnalité*, Moscou, Éditions du Progrès.

MORTUREUX M.F. (2008), *La lexicologie entre langue et discours*, Paris, Armand Colin.

OLSON D. (1998), *L'univers de l'écrit*, Paris, Retz.

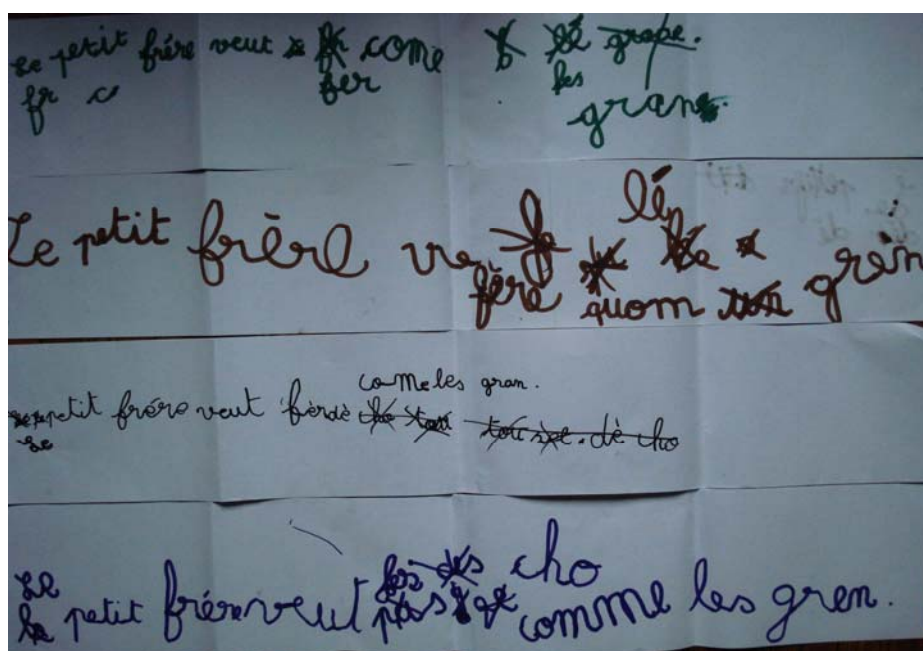
PRIVAT J.M. (2006), « Un habitus littéraire ? », *Pratiques*, n°131/132, décembre 2006.

RIEBEN L. (2003), « Écritures inventées et apprentissage de la lecture et de l'orthographe », *Faits de langues* n°22, Ophrys, J.P. Jaffré (dir.), p.27-36.

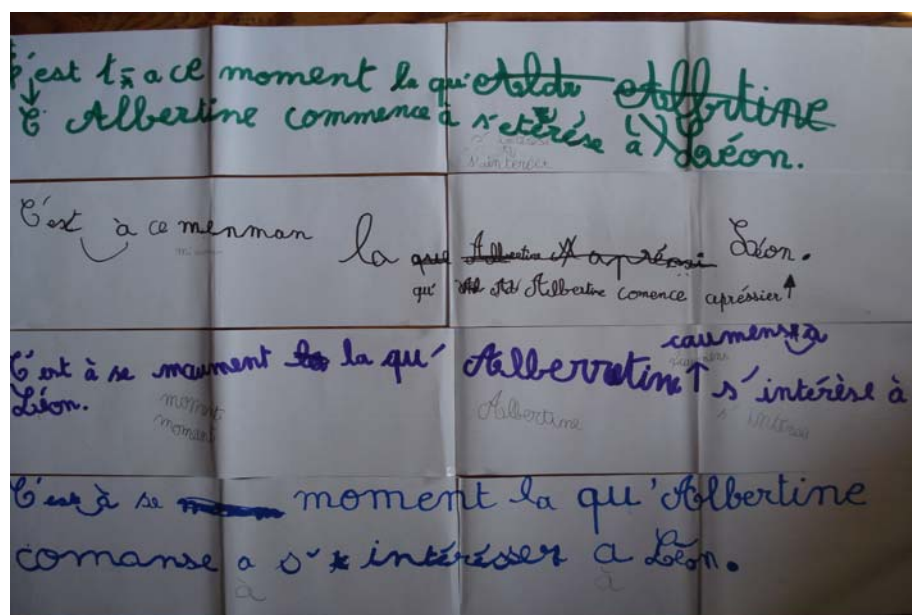
SÉMIDOR P. (2011), « La genèse d'un habitus orthographique : un objectif pour l'enseignement de l'écriture au CP ? », *Spirale*, n°47, p.79-96.

VYGOTSKY L. (1985), *Pensée et langage*, Paris, La dispute.

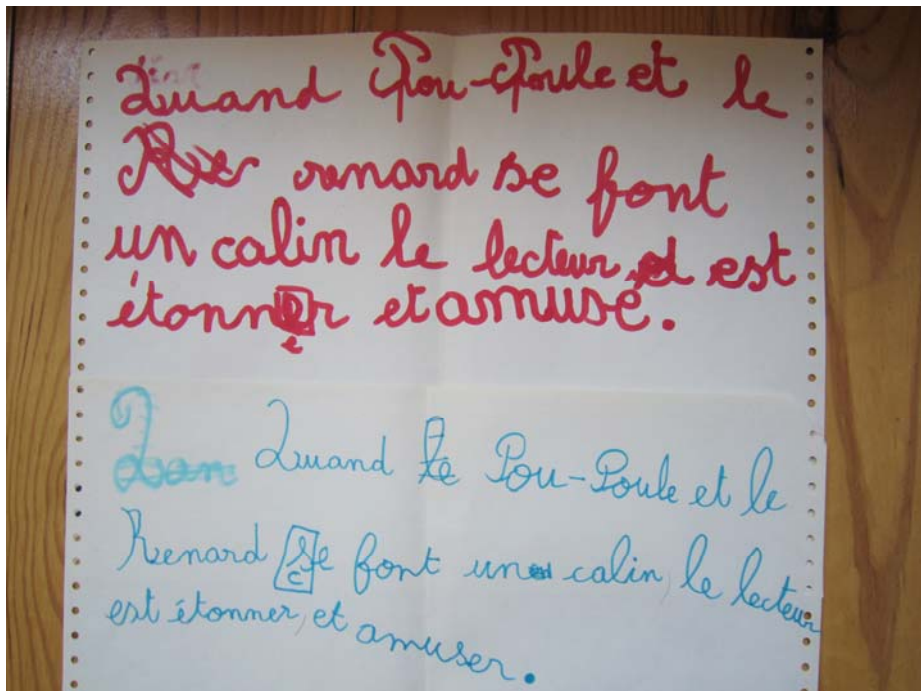
Annexe 1



Annexe 2



Annexe 3



Densités des offres scolaires locales et politiques scolaires localisées

Guillaume Dupuy¹

Résumé

Cet article montre l'hétérogénéité des densités des offres scolaires locales et leurs conséquences sur les politiques scolaires locales. Alors que la surabondance de l'offre prédispose à des politiques de rigueur d'autant plus difficiles à mener qu'elles s'opposent aux intérêts des élus des territoires concernés et à une partie des fonctionnaires de l'Éducation nationale, les conséquences des situations de pénurie sont contrastées dans les secteurs d'enseignement public et privé. Si les constructions de collèges publics font facilement consensus, la quasi-impossibilité pratique de création de collèges privés favorise progressivement leur sélectivité scolaire et sociale ainsi que leur positionnement dans les positions les plus attractives de l'espace scolaire local.

Les offres scolaires localisées, aussi dénommées « espaces locaux d'interdépendances entre établissements » (Delvaux & Van Zanten, 2006), ont récemment fait l'objet de nombreuses recherches. Systématiquement centrées au moins pour partie sur des descriptions qualitatives, elles concernent principalement de grands espaces urbains français². Plus précisément, elles mettent invariablement en évidence la différenciation marquée de la composition sociale des publics accueillis dans les collèges et décrivent les effets d'attraction/répulsion de ces derniers vis-à-vis des élèves en fonction de leurs origines sociales.

Les travaux qui portent sur l'aspect quantitatif des offres scolaires localisées sont en revanche plus rares. Aucun n'a pris pour objet les densités localement différenciées d'offre scolaire et leurs conséquences sur les pratiques des fonctionnaires et élus locaux engagés dans les enjeux liés à la scolarisation. Comme le montre la description fine des rapports de force liés à l'évolution de l'offre scolaire dans un espace rural au moment des premières lois de décentralisation (Derouet-Besson, 1991), la densité de l'offre scolaire locale participe pourtant de la détermination des politiques scolaires locales et des rapports de force locaux liés à la pérennisation ou à la transformation de l'offre scolaire. Prenant acte des acquis de la recherche historique ayant mis en évidence « l'antériorité de l'offre institutionnelle de places sur les comportements de scolarisation », qui « impose [...] de prendre celle-ci pour point de départ des investigations » (Chapoulie, 2010), cet article vise à mettre en évidence la grande et croissante hétérogénéité des densités relatives d'offre scolaire dans cinq départements. Il a également pour but d'analyser les conséquences des situations d'abondance ou de pénurie de l'offre scolaire sur les politiques scolaires menées par les Conseils généraux, Inspections académiques et Directions diocésaines de l'enseignement catholique.

La méthode

Les Indicateurs pour le Pilotage des Établissements Secondaires (IPES) ont été exploités pour réaliser une étude comparative des densités d'offre scolaire. Dans la mesure où l'opposition public/privé est de manière récurrente utilisée dans la littérature spécialisée sur le sujet pour expliquer les comportements de scolarisation et les choix d'établissements scolaires (Langouët & Léger, 1991, 1997 ; MEN, 2004), les départements ont été choisis en fonction de la part moyenne des élèves qui y sont scolarisés dans des établissements privés sous contrat d'association avec l'État. En l'espèce, les deux départements qui représentent les valeurs minimale et maximale au plan national ont été sélectionnés : la Creuse (1,6%) et la Vendée

¹ Doctorant, Centre nantais de sociologie (CENS), Université de Nantes.

² L'Île-de-France a notamment fait l'objet de nombreuses recherches (Oberti, 2007 ; Gombert, 2008 ; Van Zanten, 2009 ; Merle, 2010), de même que les grandes métropoles régionales que sont Lille (Barthon & Monfroy, 2006), Bordeaux (Felouzis & al, 2005), Montpellier (Visier & Zoïa, 2008), Rennes (Merle, 2011) et Nantes (Merle, 2012).

(55%). Le département de notre enquête, caractérisé par une part de collégiens scolarisés dans l'enseignement privé très proche de la moyenne nationale (22% contre 21,8% en France métropolitaine), restera ici dissimulé pour conserver l'anonymat des personnes rencontrées au cours de l'enquête. La Charente-Maritime, qui représente une valeur médiane entre la moyenne nationale et la valeur minimale (11,4%), a également été utilisée. Les Hauts-de-Seine (24,9%), enfin, ont été choisis pour remettre dans leur contexte les résultats des nombreuses recherches qui y ont été menées au sujet de la structuration des espaces scolaires localisés et des comportements familiaux de scolarisations.

À partir de cette comparaison et au regard des grandes différences qui caractérisent les offres de scolarisation en collège dans ces départements, nous avons ensuite sélectionné notre département d'enquête pour son offre scolaire surabondante et celui des Hauts-de-Seine pour la pénurie relative qui le caractérise. Les entretiens semi-directifs réalisés avec onze chefs d'établissement et douze gestionnaires des réseaux public et privé de collèges, les notes prises à l'occasion de deux années d'observation participante dans un collège ainsi que des documents officiels relatifs à chacun de ces deux départements sont analysés pour détailler les conséquences et les enjeux liés à ces situations locales contrastées³.

1. L'hétérogénéité croissante des offres départementales de scolarisation en collège

■ Des densités départementales d'offre scolaire très hétérogènes

Afin de comparer les densités d'offres de scolarisation en collège dans les cinq départements sélectionnés, un indicateur a été calculé en divisant le nombre de collégiens scolarisés dans un département à la rentrée 2010 par le nombre de collèges implantés dans ce même département. S'il n'indique rien des natures potentiellement très différenciées des configurations géographiques locales ainsi que des contraintes qu'elles impliquent sur les politiques d'aménagement des territoires, cet indicateur a l'avantage de rendre compte de l'afflux moyen d'élèves à l'entrée des collèges de chaque département. Corollairement, cet indicateur met en évidence les plus ou moins grandes contraintes gestionnaires auxquelles font face les collectivités territoriales pour organiser la scolarisation de tous et les collèges pour assurer leur pérennité. Le tableau 1 permet de constater la très forte hétérogénéité des densités départementales d'offre de scolarisation en collège.

Tableau 1 - Densité de l'offre de scolarisation en collège par département (année scolaire 2010-2011)

Départements	Vendée	Hauts-de-Seine	Département d'enquête	Charente-Maritime	Creuse
Indicateurs	502	538	364	463	248

Lecture : avec un collège pour 248 élèves en Creuse contre un établissement pour 538 collégiens dans les Hauts-de-Seine, l'offre de scolarisation en collège est plus de deux fois plus dense en Creuse que dans les Hauts-de-Seine. Les chiffres ne doivent pas tromper le lecteur : un indicateur faible exprime une densité importante de l'offre scolaire.

Source : à partir des IPES.

³ L'observation participante a eu lieu pendant deux ans en position d'enseignant dans un collège privé sous contrat du département d'enquête. Les entretiens ont été réalisés avec cinq chefs d'établissement de collèges publics et six chefs d'établissement de collèges privés sous contrat d'association avec l'État. Dans la mesure du possible, ils ont été ciblés en considérant les positions variables des établissements dans l'espace scolaire départemental : des plus reléguées aux plus hégémoniques. Un entretien a par ailleurs été réalisé avec un chef d'établissement de collège privé sous contrat en poste dans les Hauts-de-Seine. En ce qui concerne les gestionnaires des réseaux public et privé de collèges, deux Inspecteurs d'Académie - Inspecteurs de l'Éducation nationale ont été rencontrés ainsi que les deux derniers Directeurs diocésains de l'enseignement catholique du département d'enquête. Ont également été interviewés les fonctionnaires territoriaux en charge de la gestion des collèges au Conseil général : le Directeur général adjoint des services Éducation, Sports, Transports et Culture ; le Chef de service « Investissements dans les collèges » ; le Chef de service « Gestion des collèges et de l'enseignement », le Chef de service « Transports scolaires et voyageurs ». Les élus ont enfin été les cibles des entretiens : les Conseillers généraux Président de la commission Collèges et Président du groupe des élus minoritaires au Conseil général, également membre de la commission Collèges, ainsi que, à défaut du Président du Conseil général, son directeur de cabinet.

Avec en moyenne un établissement pour 248 élèves en Creuse contre un pour 538 dans les Hauts-de-Seine, les densités relatives des offres scolaires départementales varient plus que du simple au double. Comme le montre le tableau 2, cette variation moyenne est de plus significative par rapport à celles globalement observées au niveau infradépartemental dans les situations socioéconomiques propres à chaque territoire⁴.

Tableau 2 - Indicateur de densité de l'offre de scolarisation en collège par département selon le profil socioéconomique du lieu d'implantation du collège (année scolaire 2010-2011)

Départements	Vendée	Hauts-de-Seine	Département d'enquête	Charente-Maritime	Creuse
Agglomération du chef-lieu de département	614		<u>380</u>	<u>652</u>	384
Villes de plus de 10 000 habitants (hors chef-lieu)	674	538 (département 100% urbain)	513	560	/
Communes de moins de 10 000 habitants	<u>408</u>		335	390	<u>222</u>
ZEP	/		<u>240</u>	<u>452</u>	/

Lecture : avec un établissement public pour 380 élèves dans le chef-lieu du département d'enquête contre un collège privé pour 652 élèves dans celui de Charente-Maritime, l'offre de scolarisation en collège est approximativement deux fois supérieure dans le chef-lieu du département d'enquête que dans celui de Charente-Maritime.

Source : à partir des Indicateurs pour le pilotage des établissements du second degré.

Cette situation n'est pas sans conséquence si l'on souhaite appréhender au mieux les politiques scolaires menées par les Conseils généraux et les chefs d'établissement ainsi que la nature des relations de concurrence entretenues entre collèges d'un même territoire. Considérant que l'effectif minimum idéal de chaque collège est défini par le Conseil général du département d'enquête à 450 élèves, ces chiffres signifient concrètement que l'afflux d'élèves est amplement suffisant pour assurer au minimum la pérennité de l'offre existante dans les Hauts-de-Seine, en Vendée et à moindre mesure en Charente-Maritime. Mais ils mettent également en évidence combien, dans le département d'enquête et, *a fortiori* en Creuse, la « clientèle potentielle » des collèges se fait plus rare. Dans ces départements, les enjeux liés à la captation du public scolarisable sont d'autant plus importants pour les collèges que ceux-ci sont relativement plus nombreux à y prétendre. Pour pérenniser l'existence de l'établissement dans lequel ils travaillent, et donc leurs conditions de vie personnelle, les agents qui y travaillent n'ont en effet d'autre possibilité que de chercher à attirer un nombre croissant d'élèves⁵. C'est en effet à cette seule condition qu'ils peuvent légitimer leur existence auprès de leurs principaux allocataires de ressources humaines et financières (l'Inspection académique et le Conseil général) qui, dans un

⁴ Les offres scolaires propres aux agglomérations des chefs-lieux de département, qui constituent des offres typiquement urbaines (à l'exception de la Creuse), sont en effet caractérisées par l'existence de nombreux établissements publics et privés ainsi que par leur accessibilité facilitée grâce aux réseaux denses et réguliers de transports publics. Elles ne peuvent en conséquence être comparées indistinctement ni aux offres scolaires des centres urbains de plus petites tailles, caractérisés par l'existence d'une offre scolaire concurrentielle liée à l'implantation de quelques collèges (communes de plus de dix mille habitants), ni aux offres scolaires des communes de moins de dix mille habitants, le plus souvent caractérisées par une offre « monopolistique » d'un collège ou une situation de concurrence « binaire » entre deux collèges. Sont considérés ici comme dans une situation « monopolistique » tous les établissements qui sont le seul collège de leur commune, dans lequel tous les jeunes scolarisables du secteur ne sont pas pour autant nécessairement scolarisés. De même, sont considérés en situation de concurrence « binaire » tous les établissements qui font face à la concurrence d'un autre collège dans la commune ou dans celles limitrophes, même si d'autres établissements plus éloignés scolarisent des collégiens issus du secteur.

⁵ Ceci explique le constat déjà réalisé selon lequel « la logique marchande [des principaux de collège] prend le dessus [sur la logique civique de l'accueil de proximité] dès que l'un des collèges est touché par des problèmes de recrutement » (Adler, 2013). Souligné par nous.

contexte de surabondance de l'offre, cherchent activement à réduire leurs coûts de fonctionnement et à fermer des établissements.

■ ***L'hétérogénéité croissante des densités départementales d'offre scolaire***

Les mouvements de population interdépartementaux accentuent de plus l'hétérogénéité des densités relatives des offres scolaires départementales. Avec une chute de 7% des effectifs scolarisés dans les collèges creusois entre 2005 et 2011 (MEN, DEPP, 2005 à 2011), la surabondance de l'offre scolaire départementale s'accroît significativement. Sur la même période, la tendance baissière des effectifs dans le département d'enquête explique également la légère augmentation de la densité de l'offre scolaire locale. En six ans, la baisse des effectifs scolarisables est en effet de plus de 300 élèves, soit presque l'équivalent d'un collège moyen dans ce département. Au contraire, les territoires qui disposent d'une offre scolaire moins dense, voire en relative pénurie, sont aussi ceux qui se trouvent caractérisés par des soldes migratoires positifs. En l'espèce, les établissements d'enseignement secondaire vendéens bénéficient sur la période d'un afflux de plus de 5% d'élèves, soit l'équivalent de plusieurs collèges vendéens moyens. La Charente-Maritime et les Hauts-de-Seine voient également leurs effectifs progresser respectivement de 588 et 1 337 élèves, soit plus d'une fois l'effectif moyen des collèges de Charente-Maritime et 2,5 fois celui des établissements des Hauts-de-Seine. Les écarts se creusent donc entre ces cinq départements. Alors que ceux dont l'offre est déjà surabondante voient leurs effectifs scolarisables réduire, ceux dont l'offre est plutôt limitée, voire en pénurie, voient leurs effectifs scolarisables augmenter.

2. Densités des offres scolaires départementales et politiques scolaires locales

■ ***Des densités des offres scolaires publique et privée aux rapports de force locaux entre réseaux d'établissements publics et privés***

Si l'hétérogénéité des densités des offres scolaires localisées est très rarement prise en compte dans les recherches relatives aux questions scolaires, il est au contraire une catégorie de division de l'espace scolaire dont l'utilisation est quasi systématique : la division des établissements selon leur appartenance aux réseaux de l'enseignement public ou privé. Alors même que les frontières entre établissements publics et privés peuvent être ténues (Oberti, 2005), l'histoire contemporaine des rapports entretenus entre l'État et le réseau des établissements scolaires privés montre que cette opposition fait suffisamment partie du sens commun pour que des familles se mobilisent par centaines de milliers pour l'un ou l'autre des réseaux (Poucet, 2009). Les auteurs qui traitent des ségrégations scolaires, de « la carte scolaire » et des choix familiaux de placement scolaire utilisent également très souvent cette opposition. Or si la catégorie public/privé entre en jeu dans la détermination des comportements de scolarisation, ne serait-ce que par l'existence des règles différenciées qui définissent les possibilités/impossibilités d'inscription dans les collèges, celle-ci ne doit pas être essentialisée. Le tableau 3 montre en effet l'étroite relation qui existe entre les densités respectives des offres locales de scolarisation des réseaux public et privé d'établissements et les parts des élèves scolarisés dans les collèges publics et privés.

Tableau 3 - Indicateur de densité de l'offre de scolarisation en collège par département selon le secteur d'enseignement (année scolaire 2010-2011)

Départements	Vendée	Hauts-de-Seine	Département d'enquête	Charente-Maritime	Creuse
(Parts en % des collégiens scolarisés dans des établissements privés sous contrat)	(55,0)	(24,9)	(22,0)	(11,4)	(1,6)
Privé	987	2122	1421	2823	4708
Public	1020	722	490	554	262

Lecture : avec un collège privé pour 987 élèves en Vendée contre un collège public pour 1020 élèves, la densité de l'offre scolaire des établissements privés y est supérieure à celle des établissements publics.

Source : à partir des IPES.

Au regard des conclusions des travaux de Jean-Michel Chapoulie, selon lesquels le point de départ des investigations est nécessairement l'antériorité de l'offre institutionnelle de places sur les comportements de scolarisation (Chapoulie, 2010), cette étroite relation doit se comprendre comme une relation de détermination : plus l'offre d'un réseau d'établissements est dense, plus la part des élèves scolarisés dans ce même réseau est importante. C'est d'ailleurs précisément selon cette relation de détermination que « *l'UDOGEC s'appuie sur le fait que tant qu'il y a des écoles, il y aura des élèves*⁶ » dans sa politique de garantie des emprunts des établissements, considérant que « *tant qu'on aura du monde on pourra rembourser, parce qu'on touchera des sous* ». Ainsi, la Vendée, un des seuls départements français dans lequel la majorité des collégiens est scolarisée dans des établissements privés, est aussi un des seuls caractérisés par un nombre de collèges privés supérieur à celui des collèges publics au moment de l'enquête (31 sur 61). À l'opposé, la Creuse, caractérisée par une part infime de collégiens inscrits dans des établissements privés, est un des seuls départements à ne compter sur son territoire l'existence que d'un seul collège privé.

■ **Politiques publiques départementales et transformations des densités des offres scolaires locales publiques et privées**

Cet état de l'offre de scolarisation dans les collèges publics et privés doit essentiellement aux histoires religieuses et scolaires propres à chaque département. Nous ne reviendrons pas sur la progressive constitution de l'offre scolaire dans chacun de ceux-ci. Il faudrait pour cela s'attarder sur leur histoire respective au cours de la massification de l'enseignement secondaire des années 1960-1970 et entreprendre le même type de travail que celui réalisé à propos du cas nantais par Juliette Mengneau (2010).

En revanche, il importe de préciser en quoi la reproduction ou non de cette offre est dépendante des politiques publiques menées par les Conseils généraux⁷ et l'État⁸. Depuis le début des années 1980 et la première vague de décentralisation, la gestion des collèges est en effet attribuée en grande partie aux Conseils généraux. Ces derniers peuvent légitimement ouvrir ou fermer des collèges publics, investir dans leur rénovation ou non. En ce sens, leurs politiques

⁶ Entretien avec le Président de l'Union Départementale des Organismes de Gestion des Établissements Catholiques (UDOGEC) du département d'enquête.

⁷ Le partage des compétences relatif à la gestion des collèges attribue aux Conseils généraux, propriétaires des collèges, la charge des investissements patrimoniaux, de l'entretien des bâtiments, de la restauration et des transports scolaires.

⁸ Le partage des compétences relatif à la gestion des collèges attribue à l'État, représenté par le rectorat et l'inspection académique, la charge, entre autres éléments, de l'affectation des élèves, de la définition de la carte des formations et de la dotation horaire globale accordée à chaque collège.

territoriales déterminent largement la transformation de la densité de l'offre de scolarisation dans les collèges publics. En revanche, ce qui est moins visible, c'est que la pérennisation de l'offre de scolarisation dans les établissements privés est également extrêmement dépendante des financements publics. En effet, si une partie de leurs ressources est constituée de subventions légalement obligatoires, donc dépendantes de la politique scolaire nationale (29% des produits d'un collège privé sous contrat dont nous avons pu consulter le bilan comptable)⁹, l'autre, soumise au vote annuel des conseillers généraux, est composée de subventions et de services en nature facultatifs (14% des produits, auxquels il convient d'ajouter les avantages en nature concédés par le Conseil général, estimés à plus du double de cette somme)¹⁰. Ainsi, la distribution des compétences en ce qui concerne le financement des collèges permet aux élus locaux d'organiser, s'ils le souhaitent, un soutien public aux collèges privés sans lequel la densité existante de l'offre scolaire privée ne saurait se pérenniser (Dupuy, 2013 a). Or, dans un contexte national de baisse des effectifs scolarisables de 1,1% depuis 1980, non seulement le nombre de collèges ne s'est pas réduit, mais il a augmenté de plus de 6%.

Tableau 4 - Évolutions des nombres de collèges et de collégiens entre 1980 et 2012 en France

	Évolution du nombre de collèges		Évolution du nombre d'élèves	
	Nette	Relative (en%)	Nette	Relative (en%)
Total	+ 403	+6,1	-36 800	-1,1
Public	+ 383	+7,8	-70 500	-2,7
Privé	+ 20	+1,1	+ 33 600	+5,1

Lecture : par rapport à la rentrée 1980, la rentrée scolaire 2012 est marquée par l'existence de 403 collèges supplémentaires ouverts aux collégiens : 383 collèges publics et 20 collèges privés sous contrat d'association avec l'État.

Source : à partir de MEN, 2013)

Comment comprendre cette croissance de l'offre nationale de scolarisation en collège dans un contexte de décroissance du public scolarisable ? Bien qu'à l'échelle infradépartementale l'inertie des structures des espaces scolaires localisés puisse être globalement observée (Dupuy, 2013 b), les intérêts des élus locaux et des fonctionnaires de l'Éducation nationale qui entrent en jeu dans l'élaboration des politiques départementales des collèges favorisent à long terme une croissance de l'offre scolaire. Ils les prédisposent en effet à éviter autant que possible les fermetures d'établissements dans les territoires à démographie déclinante alors qu'ils les amènent à construire ou agrandir des collèges dans les territoires à démographie croissante.

■ Surabondance de l'offre scolaire et difficiles politiques départementales de rigueur

Comme l'indique, dans le département d'enquête, le Directeur général adjoint du service du Conseil général en charge des collèges, l'offre surabondante des collèges est d'autant plus

⁹ Font partie des subventions obligatoires la dotation de fonctionnement, le forfait d'externat « part personnel d'entretien », la bourse nationale des collèges, le fond social collégien, le fond social pour les cantines, la subvention « accompagnement éducatif ».

¹⁰ Font partie des subventions facultatives la subvention « Falloux » pour l'achat de mobilier, mais aussi, dans le département d'enquête, l'organisation des transports scolaires à destination de tous les collèges privés, l'organisation d'actions éducatives et le financement de la mise en place de l'environnement numérique de travail pour les collèges privés au même titre que les établissements publics, la subvention départementale pour la participation aux dépenses de pension et de demi-pension des élèves de classes secondaires, la subvention départementale d'incitation à l'amélioration matériel et l'entretien des bâtiments, l'allocation départementale de scolarité, les diverses subventions départementales pour les voyages scolaires et la subvention cantonale aux associations sportives.

problématique pour la gestion du parc immobilier que les perspectives économiques laissent supposer une diminution à venir des budgets de fonctionnement.

« Alors nous, on est obligé de faire des choix... [...] Mais quand on a un gâteau de Z millions d'euros, c'est plus facile à partager en X moins huit qu'en X hein ! Voilà ! À un moment donné, de toute façon... Et puis les dépenses de fonctionnement sont les mêmes. Comme on va nous demander de serrer les budgets en termes de fonctionnement... »¹¹

Les conseillers généraux du département d'enquête ont fait de la réponse à ce problème un des projets phares de leur mandature. Ils ont décidé le financement public d'une étude visant à planifier à moyen terme les investissements dans les collèges ainsi qu'à déterminer les seuils d'effectifs à ne pas dépasser pour être tout à la fois fonctionnellement « performants » et économiquement « viables ». Comme l'indique le Président de la commission « Collèges », *« la problématique se pose concernant le nombre de collèges. [...] Est-ce qu'un collège de 150 ou 180 élèves est viable aujourd'hui ? »*¹². S'il ne dit pas, *« pour l'instant »*, que certains d'entre eux vont fermer, c'est *« parce que cette étude [...] vient de commencer »*¹³.

Comme l'indique un conseiller général, la fermeture de quelques collèges publics est d'ailleurs également considérée comme nécessaire par les services de l'Inspection académique : *« Oui, par exemple cette situation-là, l'Inspection académique m'en a parlé hier. Parce que je l'ai rencontré, parce qu'on évoquait peut-être l'éventualité de fermer le collège R, donc... Voilà. »* Si les collèges publics dont les effectifs sont les plus faibles n'ont pas été fermés comme ont pu l'être au cours des dix dernières années les deux collèges privés sous contrat du département qui se trouvaient dans ce type de situation, c'est essentiellement en raison des enjeux politiques dans lesquels sont engagés les conseillers généraux et le Directeur académique des services de l'Éducation nationale (DASEN). Car ces projets de fermeture ne se mènent pas à terme sans résistances. La presse locale fait écho aux appels répétés aux opérations « écoles mortes » et « collèges morts » organisées par les parents d'élèves des établissements menacés. Qualifiées par le journaliste auteur de l'article paru dans la presse locale comme *« manière de manifester leur refus des décisions de l'inspecteur en termes de regroupement et de suppression des moyens »*, ces actions menées par des parents d'élèves fait écho à celles menées par les professionnels de l'Éducation nationale. 100% de grévistes sont recensés au collège R. au moment des manifestations tandis que le député de circonscription (membre du groupe minoritaire) conteste publiquement le projet de fermeture du collège :

« La décision de l'Inspection académique de regrouper les directions des collèges R., S. et T. constitue une nouvelle fois l'illustration de "la chasse aux postes" engagée par l'État. [...] Comment ne pas voir là une nouvelle offensive contre le collège R., que l'inspecteur d'académie n'a pas pu fermer l'an dernier, face à la mobilisation des tous les acteurs concernés, parents, enseignants, élus locaux ? »¹⁴

Dans la même semaine, l'association des maires ruraux fait part de son inquiétude par communiqué de presse à propos de *« l'avenir des écoles et des collèges du département »*¹⁵. Elle réclame *« que soit enfin prise en compte la question des distances et temps de transport dans l'élaboration de la carte scolaire »*, affirmant que *« la centralisation des collèges ruraux répond à la même problématique de dévitalisation des territoires »*. Le maire d'une commune rurale dont le collège est menacé de fermeture organise, comme il l'indique sur le site internet officiel de la commune, *« la mobilisation contre la fermeture du collège »* :

¹¹ Entretien avec le fonctionnaire territorial occupant le poste de Directeur général adjoint du service du Conseil général en charge des collèges.

¹² Entretien avec le Conseiller général occupant le poste de Président de la commission Collèges du Conseil général.

¹³ Idem.

¹⁴ Médiatisés par la presse écrite locale, ces propos présentés comme ceux du député local à l'occasion de la manifestation.

¹⁵ Ce communiqué de presse est médiatisé dans la presse quotidienne locale par un article titré « Les maires ruraux dénoncent la carte scolaire ».

« *Mobilisation contre la fermeture du collège*

De nombreuses rumeurs circulent à D. quant à la fermeture du collège, et ce malgré la rencontre entre le Président du Conseil général et le Maire. Le Président du Conseil général affirmait au maire [...] qu'aucune décision n'était prise. Mais devant l'inquiétude grandissante, le conseil municipal, les parents d'élèves, les enseignants et les personnels du collège et des écoles primaires et maternelles décident de manifester mardi [...] à 8h30 au collège. L'objectif de cette fermeture est de faire des économies. Mais de nombreuses conséquences sont à craindre : dégradation de la qualité de vie pour les habitants et surtout les enfants qui renonceraient à des locaux accueillants et qui verraient leur journée se rallonger à cause des transports scolaires. Mais aussi dégradations des conditions de travail et de la qualité de l'enseignement car la réunion des deux collèges permettra de diminuer le nombre de classes. Des conséquences économiques sont à craindre car le rôle d'un établissement scolaire dans la vie d'une commune est primordial. Les économies réalisées ne tiendront pas compte du gaspillage des installations sportives (gymnase, piscine...) que beaucoup de villes envient à D. Des pétitions circulent dans les commerces de la ville. »

Si la fermeture de quelques collèges publics sur le territoire départemental représente une nécessité du point de vue des fonctionnaires, des élus du Conseil général en charge de la politique des collèges, ainsi que des fonctionnaires de l'Inspection académique, ce point de vue s'affronte à celui des autres élus locaux, des salariés des établissements touchés et d'une partie des administrés qui bénéficient de l'existence des collèges menacés. On retrouve là un type de situation déjà mis en évidence en d'autres lieux : l'argumentation visant à légitimer la fermeture de collèges au nom d'une rationalisation gestionnaire des ressources publiques « *ne prend pas* » et « *ne rencontre pas le sens ordinaire de la justice des [administrés], qui se réfèrent à un autre espace, au bien commun du bourg autour de son collège* » (Derouet-Besson, 1991). Les conseillers généraux et le DASEN semblent d'ailleurs être pleinement conscients de l'existence du « *risque de perte de contrôle du politique* » (Derouet-Besson, 1991) lié à ce type de situation. Le chef d'établissement du collège de D. indique en effet que si le collège n'est pas encore fermé, c'est que la tentative de fermeture réalisée deux ans auparavant a provoqué « *un tollé*¹⁶ » qui a finalement remis en cause la décision de fermeture.

Sujet extrêmement sensible au Conseil général, la fermeture de collèges publics n'est ainsi jamais évoquée publiquement et fait toujours l'objet d'un discours prudent et euphémisé. Cette précaution dans la communication vise d'autant plus à anticiper les réactions d'opposition que les élus locaux sont majoritairement pris dans un système les prédisposant au clientélisme politique (Koebel, 2006). Alors que le Conseil général délègue à une société d'étude la définition de l'effectif raisonnable d'un collège et des critères de « performance » dans sa gestion, tout se passe comme si la décision de fermer un collège public était si risquée que, du point de vue des élus, elle remettait potentiellement en cause leur avenir politique pressenti. Pourtant, comme le montre le discours du directeur général adjoint des services, l'effectif minimal permettant la viabilité économique d'un collège ne fait que peu de doute avant même le lancement de l'étude : « *Donc voilà, on arrive à la conclusion, mais on s'en doutait un petit peu qu'un collège performant, entre guillemets, c'est aux alentours de 450 gamins quoi.* »¹⁷ Le recours à une société privée pour faire le constat de la situation présente et définir les critères permettant de définir « la bonne gestion » semble ainsi tout autant répondre à un besoin de légitimation de choix politiques pressentis comme impopulaires que satisfaire le besoin de connaissances des élus et fonctionnaires du Conseil général. L'euphémisation des discours relatifs à cette problématique est particulièrement observable dans les propos du chef de service « Collèges », alors que ceux-ci sont enregistrés à un moment où les premiers résultats de l'étude ne sont pas encore connus.

« Bon, là c'est bien la raison pour laquelle il y a cette étude qui a été lancée. Pour vraiment déterminer l'idéal d'un côté, et puis le plancher en dessous duquel il n'est pas recommandé de descendre de l'autre. Il est possible que ressorte la nécessité de regrouper certains collèges. Et

¹⁶ Point de vue de ce chef d'établissement recueilli en entretien.

¹⁷ Entretien avec le fonctionnaire territorial occupant le poste de Directeur général adjoint du service du Conseil général en charge des collèges.

dans ce cas-là, peut-être que R en fera partie. Mais sachant qu'il n'y a aucune décision de prise.
 - Et vous connaissez un peu l'histoire ? Parce qu'il y a deux ou trois ans c'était sur le point de fermer... non ?

Mais c'est la presse ! Au niveau de la collectivité, ça n'a jamais été décidé. Jamais. Ça n'a même jamais été évoqué ! »

Responsables des réseaux public et privé de collèges se trouvent ainsi dans des situations semblables. Dans la mesure où le taux de scolarisation à quinze ans a atteint les 100% au milieu des années 1990 (Chapoulie, 2010), il n'est plus permis d'espérer la captation de nouveaux élèves par l'ouverture des collèges à un plus large public. Puisque la dynamique migratoire départementale ne permet pas non plus d'attendre une croissance des effectifs scolarisables, les perspectives d'accroissement du nombre d'élèves scolarisables sont toutes aussi réduites pour les gestionnaires du réseau public d'enseignement que pour ceux du réseau des établissements privés. Alors que le contexte économique ne laisse guère envisager non plus une période favorable à une allocation plus importante de moyens en faveur de la gestion des collèges et que cette situation coïncide avec l'obsolescence de la majorité des infrastructures scolaires, construites dans les années 1960-1970 dans le cadre de la massification de l'accès à l'enseignement secondaire, la similitude des discours tenus par les gestionnaires des établissements publics et privés montre que l'enjeu, structurel et dépassant les oppositions public/privé, est avant tout de réduire les coûts de fonctionnement d'une offre scolaire devenue surabondante.

« Donc on a quand même pour objectif aussi d'essayer de rationaliser notre personnel dans nos établissements scolaires à travers des mutualisations qu'on essaie de faire, qu'on a commencé à faire dans certains établissements. Où en regardant bien, notamment les petits collèges proches les uns des autres, on s'est dit, ce n'est peut-être pas la peine d'avoir un agent de maintenance par collège. Essayons de voir si on peut par exemple en avoir trois pour quatre collèges par exemple. »¹⁸

« Aujourd'hui, les moyens financiers c'est vraiment une des difficultés. C'est pour ça qu'on développe, enfin on incite les établissements à développer le réseau entre eux. Mais les personnels OGEC aussi. Par exemple un homme d'entretien, on n'est pas obligé d'avoir partout un homme d'entretien. On ne peut pas avoir partout un homme d'entretien ! Un seul peut bien faire deux ou trois collèges ou deux ou trois écoles. »¹⁹

■ **Pénurie relative de l'offre scolaire et politiques départementales de croissance de l'offre**

L'enjeu est bien différent dans les départements caractérisés par une pénurie de l'offre de scolarisation en collège. Alors que depuis la décentralisation, aucun collège public n'a ouvert sous l'impulsion du Conseil général et que deux collèges privés sous contrat ont fermé leurs portes dans le département d'enquête, trente-sept collèges publics et un autre privé sous contrat ont été construits ou reconstruits depuis 1986 dans les Hauts-de-Seine, dont vingt-six sur la période 2003-2012 (Conseil général des Hauts-de-Seine, 2008). Si les analyses relatives aux conséquences de la construction d'un nouveau collège sur le recrutement des autres collèges locaux montrent que ces constructions ne sont pas sans créer de crises dans les espaces scolaires locaux (Broccolichi, Larguèze & Mathey-Pierre, 2010), les décisions d'ouverture d'établissements scolaires demeurent politiquement beaucoup moins risquées pour les élus que celles qui impliquent des fermetures. Les documents édités par le Conseil général des Hauts-de-Seine en attestent : les ouvertures de collèges sont utilisées comme des éléments distinctifs, emblématiques de l'activité et du dynamisme du Conseil général et de ses élus. Une page du site internet du Conseil général est par exemple réservée à la description des étapes de la construction d'un collège. Plus marquant encore, un document tout en couleurs de soixante-trois pages édité par le Conseil général est entièrement consacré à l'architecture des collèges construits et reconstruits par ses soins depuis les premières lois de décentralisation (Conseil

¹⁸ Entretien avec le directeur général des services « Collèges » du Conseil général.

¹⁹ Entretien avec le Président de l'UDOGEC.

général des Hauts-de-Seine, 2008). Il existe donc peu d'obstacles à la croissance de l'offre de scolarisation en collèges publics dans les territoires marqués à la fois par une pénurie relative de l'offre et par un solde migratoire positif.

L'évolution de l'offre de scolarisation dans les collèges privés répond quant à elle à un autre système de contraintes et porte les gestionnaires de ce réseau et de ces établissements au-devant d'autres enjeux. Dans la mesure où la loi qui régit la contractualisation des établissements privés d'enseignement avec l'État leur impose comme condition préalable une existence minimale de cinq ans, où les ressources humaines attribuées par le ministère de l'Éducation nationale sont proportionnées à celles allouées aux établissements publics, la création de nouveaux collèges privés est très difficile, même dans les départements comme les Hauts-de-Seine où de nombreuses demandes d'inscription sont refusées faute de place. Comme l'a manifesté un chef d'établissement privé sous contrat de ce département, l'augmentation des effectifs scolarisés dans ces établissements s'est donc réalisée conformément aux directives diocésaines incitant à « remplir au maximum les classes ». Face à des demandes régulièrement déboutées d'octroi de moyens pour ouvrir des classes supplémentaires et face à une demande croissante d'inscriptions, la seule alternative de croissance des effectifs que formait l'accroissement du nombre d'élèves par classe a finalement eu pour conséquence une saturation des capacités d'accueil de la majorité de ces établissements. C'est ainsi que 27,1% des classes accueillent plus de 30 élèves dans les collèges privés français, contre seulement 4,3% dans les collèges publics (MEN, DEPP, 2013). Contrairement aux collèges situés dans des territoires où l'offre est surabondante, l'enjeu n'est plus pour ces établissements et pour leurs gestionnaires d'attirer suffisamment d'élèves pour pérenniser une existence souvent fragile (44,4% des collèges privés sous contrat ont moins de 300 élèves à la rentrée 2012 ; MEN, DEPP, 2013). Il est plutôt de gérer l'abondance en profitant d'une position de force permettant de sélectionner les élèves. Cette sélection a pour ces établissements l'avantage de leur permettre d'entretenir leur capital de notoriété, que ce soit par les valeurs distinctives des bons résultats aux épreuves scolaires nationales ou par le maintien d'un ordre scolaire caractérisé par un niveau et une discipline scolaires que tous les collèges ne parviennent pas à imposer.

« Je pense qu'on pourrait recréer un établissement de la maternelle jusqu'à la terminale juste au vu des demandes sur [la commune] !

Vous êtes en méga position de force quoi.

Méga position de force. Et moi ça fait vingt ans que je suis dans cet établissement, je suis persuadé qu'il y a moins de mixité. On va prendre des petits bourgeois bien sous tous rapports. Ce qui est le discours officiel ! (...)

Pour l'établissement il n'y a même pas la question de remplir les classes parce qu'elles sont déjà remplies ... La question ce n'est pas de les remplir, mais de savoir par quoi on les remplit. C'est ça ?

Oui. Remplit par quoi. (...) C'est sur que c'est plus facile de gérer les bonnes petites têtes blondes qui ont un excellent niveau. En général ça ne fait pas trop de conneries. Ça ne fait pas de conneries. Parce que se positionner sur un public qui peut avoir des difficultés... »²⁰

Cette situation privilégiée des établissements privés dans les capitales nationale et régionales contribue ainsi sans doute à expliquer « la ghettoïsation par le haut des collèges privés » observée entre 2006 et 2010 dans les dix plus grandes communes françaises (Merle, 2012). Toutes caractérisées sur cette période par des soldes migratoires positifs à l'exception de Nice et de Strasbourg, l'augmentation de la pression à l'entrée des collèges privés, dont le nombre est condamné à ne pas augmenter, les oriente toujours plus vers des positions de force leur permettant de choisir leur public. Faut-il s'étonner dans ces conditions que, comme nous l'a confié en entretien un chef d'établissement des Hauts-de-Seine, les postes de chef d'établissement privé soient ainsi considérés comme des « postes en or » ?

« Parce que je sais ce que propose le Conseil général. Je sais tous les avantages que peuvent avoir les établissements de l'enseignement catholique avec le Conseil général. Tu n'as pas de

²⁰ Entretien avec un chef d'établissement privé sous contrat d'association avec l'État situé dans les Hauts-de-Seine.

soucis d'inscription... Je veux dire, c'est une place en or hein ! C'est une place en or ! Pour les chefs d'établissement, c'est une place en or. »

Conclusion

Comparer les densités relatives d'offres départementales de scolarisation en collège a permis de mettre en lumière les contextes différenciés dans lesquels s'élaborent les politiques scolaires localisées. Celles des cinq départements étudiés varient du simple au double et contribuent à modeler les contours des politiques scolaires territoriales et les modalités de leur mise en œuvre. Nous avons ainsi constaté que la surabondance de l'offre prédispose à des politiques de rigueur d'autant plus difficiles qu'elles s'opposent aux intérêts d'une partie des familles usagères des collèges de proximité, des professionnels de l'Éducation nationale qui y travaillent et des élus locaux, qui, selon leurs positions, voient dans la fermeture d'un collège un élément de « *dévitisation*²¹ » de leur territoire ou de « *perte de contrôle du politique* ». Nous avons également mis en évidence que les situations de pénurie ont des conséquences contrastées selon le secteur d'enseignement. Si les constructions de collèges publics font facilement consensus, la quasi-impossibilité pratique de création de collèges privés favorise progressivement leur sélectivité scolaire et sociale ainsi que leur positionnement dans les positions les plus attractives de l'espace scolaire local.

Bibliographie

ADLER Y. (2013), « La régulation des effectifs de sixième dans un contexte d'assouplissement de la carte scolaire : une enquête sur les logiques des directeurs de collège », *Recherches en Éducation*, Hors-série n°5.

BARTHON C. & MONFROY B. (2006), « Une analyse systémique de la ségrégation entre collèges : l'exemple de la ville de Lille », *Revue française de pédagogie*, n°156.

BROCCOLICHI S., LARGUEZE B. & MATHEY-PIERRE C. (2010), « Contrastes visibles entre collèges, fuites et ghettoïsation », *École : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*, Paris, La découverte.

CHAPOULIE J.M. (2010), *L'École d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2010.

CONSEIL GÉNÉRAL DES HAUTS-DE-SEINE (2008), *Les collèges des Hauts-de-Seine. Panorama d'un patrimoine architectural*.

DELVAUX B. & VAN ZANTEN A. (2006), « Les espaces locaux d'interdépendances entre établissements : une comparaison européenne », *Revue française de pédagogie*, n°156.

DEROUE-BESSON M.C. (1991), « "Un Conseil général saborde un collège rural". Conflits autour de la définition du bien commun local pour la construction d'un établissement scolaire », *Revue française de pédagogie*, volume 95, p.67-79.

DUPUY G. (2013a), *Incompatibilité entre objectifs scolaires nationaux et politique locale des collèges. Le cas d'une politique départementale de soutien public aux collèges privés*, Communication présentée au colloque : « Transformations de l'école et recomposition des rapports local/national. Quelles perspectives de recherche en sociologie ? », GRESCO-AFS, RT 4, Paris.

DUPUY G. (2013b), *Dispositions des chefs d'établissement et évolution de la structure des espaces scolaires*, Communication présentée au cinquième congrès de l'AFS : « Les dominations », RT 4, Nantes.

FELOUZIS G., LIOT F. & PERROTON J. (2005), *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Paris, Le seuil.

²¹ Association des maires ruraux du département : voir note 15.

GOMBERT P. (2008), *L'école des stratégies. Les pratiques éducatives des nouvelles classes supérieures*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

KOEBEL M. (2006), *Le pouvoir local ou la démocratie improbable*, Savoir/agir & Éditions du croquant.

LANGOUËT G. & LEGER A. (1991), *Public ou privé ? Trajectoires et réussites scolaires*, Paris, Fabert.

LANGOUËT G. & LEGER A. (1997), *Le choix des familles : école publique ou école privée ?*, Paris, Fabert.

MENGNEAU J. (2010), *L'enseignement privé et la croissance de la scolarisation dans les années 1960 : le cas de Nantes*, Mémoire de Master 1, sous la direction de M. Suteau, Université de Nantes.

MERLE P. (2010), « Structure et dynamique de la ségrégation sociale dans les collèges parisiens », *Revue française de pédagogie*, n°170.

MERLE P. (2011), « Concurrence et spécialisation des établissements scolaires publics et privés », *Revue française de sociologie*, n°52-1.

MERLE P. (2012), *La ségrégation scolaire*, Paris, La Découverte.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2004), « Public-privé, quelles différences ? », *Éducation et formations*, n°69.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE – DIVISION DE L'ÉVALUATION, DE LA PROSPECTIVE ET DE LA PERFORMANCE (2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Statistiques - publications annuelles.

OBERTI M. (2005), « Dynamiques institutionnelles et pratiques scolaires : les frontières poreuses du public et du privé », *Sociétés contemporaines*, n°59-60, p.5-11.

OBERTI M. (2007), *L'école dans la ville. Ségrégation, mixité, carte scolaire*, Paris, Presses de Sciences Po.

POUCET B. (2009), *La liberté sous contrat. Une histoire de l'enseignement privé*, Paris, Fabert.

VAN ZANTEN A. (2009), *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Paris, Presses Universitaires de France.

VISIER L. & ZOÏA G. (2008), *La carte scolaire et le territoire urbain*, Paris, Presses Universitaires de France.

Permanence des ordres d'enseignement : réseaux, orientation et classes sociales. L'exemple de la formation agricole

Laure Minassian¹

Résumé

Une des conséquences les moins visibles du phénomène de massification scolaire a été de favoriser l'apparition d'un nouveau public dans l'enseignement agricole : les enfants d'ouvriers et employés non agricoles composent aujourd'hui le gros de l'effectif. Historiquement construit de façon binaire sur le modèle primaire-professionnel versus secondaire-supérieur, l'enseignement agricole est aujourd'hui formellement unifié. Pourtant, cette unification formelle cache des fractures réelles, repérables dans les classes de deux écoles situées en Loire-Atlantique et historiquement ancrées dans l'un ou l'autre de ces réseaux. À même niveau de diplôme, dans les filières traditionnellement dédiées aux enfants d'agriculteurs, les enfants d'ouvriers et d'employés s'inscrivent plus volontiers dans l'ancien primaire-professionnel quand les enfants d'agriculteurs s'orientent plus massivement dans l'ancien secondaire-supérieur. Ces orientations sociales et scolaires sont de surcroît justifiées par les élèves par un système de valeurs et de goûts personnels. Dans cette perspective, les pratiques langagières des élèves en entretien constituent un lieu d'observation privilégié pour objectiver in vivo des effets de domination reconduisant les réseaux de scolarisation.

Bien que l'orientation scolaire professionnelle soit structurée par secteur d'activité, que les élèves varient selon les filières (en fonction de la classe sociale, de genre et/ou ethnique) sur le modèle des disparités dans l'accès aux professions (Palheta, 2012 ; Moreau, 2003), il semble que l'institution² de formation participe de cette structuration et de ces disparités. En effet, la dichotomie « écoles de notables » versus « écoles du peuple » (Prost, 1968), dont ont rendu compte Troger et Pelpel (2001) dans l'enseignement technique, est aussi présente dans l'enseignement professionnel agricole. Ce dernier constitue donc un *cas d'école* d'une unification non achevée malgré les vagues de démocratisation-unification qui se sont succédé. D'un point de vue historique, l'enseignement agricole est le seul à avoir inscrit les élèves en fonction de leur origine sociale « en droit » (Grignon, 1975). Institutionnalisé par décret (décret de 1848, premier texte législatif sur l'enseignement agricole), l'enseignement est construit sur trois degrés à l'image de l'échelle hiérarchique des emplois agricoles. Au premier degré, les fermes-écoles et colonies ont eu pour vocation de former, par un enseignement essentiellement pratique, tant un public d'enfants orphelins et jeunes délinquants urbains que des enfants d'ouvriers agricoles et de la paysannerie vivrière. Au second degré, les écoles régionales étaient réservées aux enfants de la paysannerie aisée, fermiers, propriétaires, cultivateurs. Et enfin, au troisième degré l'enseignement supérieur formait les élites de la profession (Lelorrain, 1995). Parce que des passerelles entre les second et troisième degrés existaient tandis que les premier et second niveaux étaient hermétiques (Grignon, 1975), cette structuration peut être rapportée au système primaire versus secondaire de la III^e République décrit par Chapoulie (2010), Briand (1995) et Prost (1989), repris ultérieurement et dans un autre contexte par Baudelot et Establet (1971) sous les catégories : « primaire-professionnel » (PP) et « secondaire-supérieur » (SS). Bien que les deux premiers échelons du décret aient depuis fusionné, bien que les élèves s'orientent dorénavant dans l'institution de leur choix, que l'origine sociale n'est plus officiellement un facteur

¹ Doctorante, Centre Interdisciplinaire de Recherche Culture Éducation Formation Travail - Éducation et scolarisation (CIRCEFT-Escol), Université de Paris 8.

² L'institution est un concept que nous reprenons à Weber (1921/1995) au sens de manières collectives d'agir et de penser, de règles et de normes, de pratiques tacites et socialement partagées et incorporées, elles sont des objets autonomes c'est-à-dire qu'elles existent en dehors des individus pris séparément.

de sélection, elle reste ce par quoi les élèves continuent de se distribuer dans les réseaux historiques.

Par quels processus la distribution sociale peut-elle perdurer alors que les élèves ne sont plus les mêmes et que le contexte a changé ? Il faut en effet souligner que l'enseignement agricole a connu de nombreuses mutations qui ont favorisé l'accès d'un public issu de la seconde vague de massification. Parmi les profondes modifications qui ont facilité l'accroissement de nouveaux publics, les plus emblématiques concernent la création du baccalauréat professionnel en 1985, l'obligation d'obtenir le niveau IV pour prétendre à l'installation d'une exploitation éligible aux subventions, et enfin la mise en place de nouvelles filières d'enseignement (service à la personne, soigneur-animalier, etc.). Ces événements sont solidaires de la volonté politique énoncée par Jean-Pierre Chevènement de porter « *80% d'une classe d'âge au niveau baccalauréat* ». Un autre élément a durablement ouvert l'enseignement agricole et concerne la chute des effectifs traditionnels qui a contribué, de façon indirecte, à ouvrir largement l'enseignement agricole à de nouvelles catégories d'élèves. En effet, en 2005, les enfants d'agriculteurs représentaient environ 18% des effectifs, c'est-à-dire deux fois moins qu'en 1995, et leur nombre décline en 2011 pour atteindre près de 13% (DGER, 2013). Certes, en vingt ans près de la moitié des exploitations ont disparu (DGER, 2008), mais outre ce phénomène, les enfants d'agriculteurs suivent eux aussi le mouvement de prolongation des études. Ils sont par exemple plus nombreux qu'autrefois dans les écoles d'ingénieurs agronomes et constituent aujourd'hui 15% de leur public (Drouet, 2008). Par contraste, sur la même période, la part des enfants d'employés et d'ouvriers n'a cessé d'augmenter. En 2005, ils représentaient 43,8% de l'effectif national de l'enseignement agricole (DGER, 2008), 60% en 2011 dans les Pays de la Loire (Kerdommarec, 2013), alors que les enfants de cadres ne sont que 6% (*ibid.*). Ainsi deux types d'élèves rejoignent l'enseignement agricole : d'abord des élèves qui poursuivent leur scolarité au niveau IV par incitation financière, ils constituent pour cette raison une variante d'« *enfants de la démocratisation scolaire* » (Beaud, 2002), ensuite des élèves en difficultés dans les *filières générales*, l'enseignement agricole devenant l'émergence d'une *solution de recours*.

Cependant, cet accès socialement plus ouvert ne signifie pas qu'il existe une réelle hétérogénéité sociale dans les classes des différentes institutions de formation. En effet, ces dernières continuent à accueillir des publics socialement contrastés (les unes, les enfants d'ouvriers ; les autres, les enfants d'agriculteurs quand autrefois la répartition se réalisait au regard de l'opposition petite paysannerie *versus* grande paysannerie). Paradoxalement la distribution sociale des élèves est efficace parce qu'elle est une conséquence de l'apparence des libres choix d'orientation, générés en réalité par une intrication entre structuration de l'offre de formation, environnement social et dispositions des sujets. L'illusion du choix conduit alors les élèves à s'inscrire dans un établissement plutôt que dans un autre avec la certitude de le faire en fonction de valeurs, d'intérêts personnels. Ils réitérent, de cette manière, et presque *sans douleur*, les réseaux de scolarisation anciens sans qu'il ne soit plus besoin de légiférer.

En Loire-Atlantique, les cas que constituent les Maisons Familiales Rurales (MFR) et un lycée privé dépendant des Frères de Ploërmel (lycée de D), choisis pour leur aspect clivé, représentent deux idéaux-types de cette distribution. Parmi la diversité des parcours et des diplômes qu'offre l'enseignement agricole (certification d'aptitude professionnelle agricole - CAPA, baccalauréat professionnel, technologique ou encore scientifique), le diplôme du baccalauréat agricole a été retenu comme niveau de formation pertinent à analyser à deux titres. Tout d'abord, ce diplôme national (Conduite et Gestion d'une Exploitation Agricole, CGEA) est traditionnellement dédié aux enfants d'agriculteurs, il constitue ce qui, dans l'enseignement agricole est appelé le « *sésame* » pour l'installation d'une exploitation agricole éligible à des financements (État, régions, aides européennes, etc.). Ce diplôme s'inscrit en outre dans la continuité de l'enseignement agricole historique et permet donc de relever des ruptures et des continuités dans les institutions d'enseignement de façon synchronique et diachronique. Dans le cadre de l'enquête, deux classes de baccalauréat CGEA ont fait l'objet d'observations simultanées sur deux années. L'analyse proposée, construite en deux temps, questionne historiquement et actuellement la relation entre les MFR et le lycée des Frères (à travers le lycée de D) avec les notions de PP et de SS. Il s'agit ensuite, à partir d'entretiens biographiques et de questionnaires

de mettre au jour quelques éléments relatifs à l'hétérogénéité des dispositions des élèves. Ces éléments conjugués autorisent à discuter l'enseignement agricole, souvent décrit comme un enseignement à part, alors qu'il s'apparente, à l'aune des données recueillies, à un segment du système éducatif où s'entérinent, aux portes de l'emploi, la sélection des individus et les inégalités scolaires qui en découlent par la reconduction tacite du PP et du SS. Les pistes proposées permettent, en retour, d'interroger, de façon plus globale, les formes d'inégalités que peut revêtir l'enseignement professionnel.

Terrain et méthode d'enquête

Cette recherche, conduite dans le cadre d'une thèse, visait à comprendre comment se construisaient au quotidien les inégalités dans l'enseignement agricole. Un des objectifs poursuivis était d'étudier qui sont les élèves et ce qu'ils deviennent à l'issue de deux années de formation, alors même qu'ils sont plongés dans un univers scolaire historiquement stratifié, dans des filières parfois éloignées de leur environnement. La partie de l'enquête présentée dans le cadre de cette contribution vise à mettre au jour des dispositions d'élèves. Trente entretiens biographiques, d'une durée comprise entre une et deux heures, ont été réalisés auprès des élèves des deux classes suivies. Pour accéder à des pratiques d'élèves, des modes de raisonnement, l'entretien a pris la forme d'une instruction au sosie (Oddone & al., 1971) sans viser toutefois les objectifs habituellement assignés à cette méthode. L'objectif principal de l'adoption de cet entretien était de saisir des façons d'être, des manières de faire des choix, des compromis. Ce dispositif d'enquête a été complété par des questionnaires comprenant des questions plus directives portant à la fois sur la famille (profession des parents et des grands-parents, nombre de frères et sœurs, rang de fratrie, etc.) et sur des éléments qui ont pu modifier des trajectoires scolaires (classe(s) redoublée(s), orientation(s) au collège, disciplines scolaires appréciées, etc.). Ces premiers volets permettent de rendre compte d'éléments distinctifs tant dans les trajectoires scolaires, que les origines sociales, ou enfin dans les modes de socialisation que traduisent leurs pratiques langagières socialement situées.

S'ajoute à ces premières productions de données, la constitution d'un corpus d'archives des années 1930 aux années 1970 concernant les institutions étudiées. Dans cet autre corpus sont principalement retenus les fascicules publicitaires distribués aux familles (vingt-sept fascicules ont fait l'objet d'une analyse approfondie). La présence d'éléments relatifs au temps d'enseignement, aux diplômes délivrés etc., offre des indices sur l'émergence historique de ces institutions.

Ce choix méthodologique qui consiste à mettre ensemble des corpus variés, à croiser des échelles temporelles et des méthodes, outre qu'il permet d'élargir « *le périmètre des matériaux considérés comme pertinents* » (Boutet & Demazière, 2011), favorise la construction d'analyses au plus près des données de terrain, par maillages successifs, contraignant à fonder des interprétations à partir d'une constellation d'indices.

1. Réseaux primaire-professionnel et secondaire-supérieur, les indicateurs d'une césure persistante

Qualifier diachroniquement et synchroniquement des institutions scolaires à partir des travaux de Baudelot et Establet (1971) requiert quelques explications. Un des premiers critères de distinction entre les réseaux « *primaire-professionnel* » et « *secondaire-supérieur* » décrit par les auteurs est lié à la sortie ou la poursuite des élèves dans le cycle long. Or d'un point de vue historique, la création des MFR (qui prendra deux années : de 1935 à 1937) coïncide avec la promulgation de la loi Jean Zay portant l'instruction obligatoire de 13 à 14 ans (loi Jean Zay, 1936). Cette année supplémentaire, dont dépendait le versement des allocations familiales, a favorisé l'essor des MFR qui se sont alors imposées comme écoles de compromis auprès des familles réticentes à se séparer de la main-d'œuvre enfantine (voir archive 1 ci-dessous). En se substituant à l'enseignement primaire classique avec un temps d'enseignement court (sept semaines par an en moyenne) et un temps de pratique long sur l'exploitation des parents (permis

par la loi Astier de 1919), les MFR se sont présentées comme alternative à ce qui paraît être (et ce qui est *présenté comme* auprès des catégories populaires paysannes, Grignon, 1975) une scolarisation imposée. Par contraste, l'émergence des lycées des Frères, antérieure à la troisième République, a eu pour visée de former les élèves à la science agricole, de créer des agriculteurs « éclairés ». Se présentant dans la continuité d'un cursus long, ces lycées ont eu pour vocation de transmettre une agriculture novatrice en vue d'accroître les rendements du capital d'exploitation. Scolarisant toute l'année scolaire les élèves à partir du B.E. (Brevet Élémentaire, équivalent du baccalauréat dans l'enseignement primaire, il s'agit du plus haut diplôme de l'ordre primaire supérieur) ou après l'obtention de la première partie du baccalauréat, ces lycées se sont donnés pour mission de créer une élite agricole (voir archives 2 et 3 ci-dessous).

Archive 1 - MFR, archive de 1937 : scolarisation à partir de 12 ans et avant l'obtention du Certificat d'Études Primaires (origine de l'archive : Centre du Travail de Nantes)

Les Maisons Familiales de France

APPORTENT AU PAYS

A PARTIR DE 12 ANS, sans bouleversement aucun dans les lois existantes, par le simple jeu du choix des parents, seuls vraiment responsables de leurs enfants, la possibilité de créer la **Véritable Ecole Paysanne**, en collaboration étroite entre la famille et les professeurs.

Liberté du choix entre

FORMULE DE LAUZUN	ECOLE PRIMAIRE
Maison Familiale de jeunes gens Maisons Familiales de jeunes filles au centre paysan (par groupes de 12 élèves)	Ecole unique dans chaque commune.
10 semaines : d'octobre à juillet . 12/13 ans	<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="margin-right: 10px;">2^e CYCLE :</div> <div style="border-left: 1px solid black; padding-left: 10px;"> 3^e année 4^e année </div> </div>
8 semaines : d'octobre à juin . 13/14 ans	
6 semaines : de novembre à avril 14/15 ans	
4 semaines : de décembre à mars 15/16 ans	
BREVET D'APPRENTISSAGE AGRICOLE BREVET-MÉNAGER AGRICOLE	CERTIFICAT D'ÉTUDES PRIMAIRES

1^o Dans les semaines intercalaires, les élèves des deux cycles emportent chez eux en devoirs et leçons une valeur de 8 à 10 heures de travail intellectuel.

2^o Dans les mois d'été une « Journée Mensuelle » garde le contact entre les élèves et les professeurs.

La liberté du choix entraîne nécessairement

MEME OBLIGATION **MEME GRATUITE**

*Archive 2 - Frères de Ploërmel, archive des années 1930 : scolarisation à partir de 15 ans, entrée conditionnée par l'obtention, du CEP ou du BE et par un examen de sélection des élèves
(origine de l'archive : Maison-mère des Frères de Ploërmel)*

DURÉE des ÉTUDES La durée normale des études techniques est de deux ans. Cependant, pour faciliter et rendre plus fécondes ces études techniques, l'Ecole a organisé un cours préparatoire d'une année pour les jeunes élèves de 14 et 15 ans, munis du C.E.P. ou mieux du C.S. (1^{re} année du B.E.).

Conditions d'Admission Pour être admis, les candidats doivent être âgés de : 14 ou 15 ans pour le cours préparatoire, 15 à 18 ans pour la 1^{re} année technique. De plus ils doivent subir les épreuves d'un examen d'entrée; cet examen a lieu habituellement dans la deuxième quinzaine d'août.

Les parents sont priés de faire inscrire leurs enfants avant le 31 juillet, pour que la Direction de l'Ecole puisse organiser les centres d'examen et indiquer aux candidats celui où ils doivent se présenter.

Les résultats sont communiqués aux parents dans les derniers jours d'août. Les candidats doivent fournir un bulletin de naissance, sur papier libre, et un certificat, de bonne conduite, délivré par le Directeur de l'Ecole précédemment fréquentée ou à défaut par M. le Curé de la paroisse. Les candidats titulaires du B.E. ou du Bac. 1^{ère} partie sont dispensés de l'examen d'entrée.

*Archive 3 - Archives des années 1936-1937, « Les Agriculteurs d'élites n'hésitent pas... »
(origine de l'archive : Maison-mère des Frères de Ploërmel)*

au service des

*les Agriculteurs d'élite n'hésitent pas...
ils confient leurs enfants à l'*

ECOLE

d'AGRICULTURE

de la Touche

PLOËRMEL

**J E U N E S
R U R A U X**



Aujourd'hui encore, la dichotomie entre cycle long *versus* cycle court et origines sociales des élèves perdure. Certes, les élèves ont changé, mais en MFR, ils restent davantage d'origines populaires défavorisées que ceux du lycée. Majoritairement issus de familles ouvrières et d'employés, les MFR continuent toutefois d'accueillir quelques enfants d'agriculteurs. Ces derniers sont cependant moins nombreux qu'au lycée, ils représentent un tiers de l'effectif dans les filières agricoles et près de 90% dans ces mêmes filières au lycée de D. D'ailleurs, une des questions subsidiaires, à laquelle ne répond pas complètement l'enquête, est en lien avec les types de familles paysannes dont ces élèves sont issus dans chacun des groupes. Sans apporter de réponse définitive, des traces de différences apparaissent dans les descriptions très courtes de ces familles que font les élèves par questionnaire, en particulier lorsqu'ils énoncent le statut professionnel des mères. En ce qui concerne les élèves du lycée, lorsque le père est agriculteur, les mères le sont majoritairement aussi (voire sont agricultrices quand le père ne l'est pas forcément), ce qui est moins le cas pour les élèves de MFR. En outre, beaucoup d'élèves du lycée ont inscrit la profession de leur mère sous la dénomination « *agriculteur* » et non « *agricultrice* » (voir tableaux 1 et 2), comme pour signifier une égalité de statut. Même si ces

différences, à ce niveau d'échantillonnage ne sont pas significatives, il semble qu'il se joue là des pistes de nouvelles investigations possibles.

Tableau 1 - Élèves en MFR³

Élève	Genre	Type de 3 ^e	Profession père	Profession mère
Ewann ⁴	M	Professionnelle	Menuisier	Infirmière
Jérémy 1	M	Technologique	Moniteur d'atelier	Caissière
Jérémy 2	M	Technologique	Couvreur	Calibreuse
Jérôme	M	Alternance (en MFR)	Agriculteur	Agricultrice
Luc	M	Professionnelle	Agriculteur	Agent administratif
Michaël 1	M	Professionnelle	Ouvrier d'usine	Mère au foyer
Michaël 2	M	Technologique	(ns)	Aide-ménagère
Nick	M	Générale	Technicien-géomètre	Secrétaire
Quentyn	M	Générale (orientation après une seconde de lycée général)	Menuisier	Comptable
Sébastien	M	Générale	Reprographe	Mère au foyer
Valantin	M	Générale	Agriculteur	Aide-soignante
Amanda	F	Générale (orientation après une seconde de lycée général)	(ns)	Intérimaire
Delphyne	F	Aide et soutien	Menuisier dans une usine	Aide-cuisinière
Mathilde	F	Générale (orientation après une terminale E.S de lycée général)	Chauffeur-livreur	Agent de service dans une maison de retraite

Tableau 2 - Élèves en lycée des Frères

Élève	Genre	Type de 3 ^e	Profession père	Profession mère
Anthoyne	M	Générale	Agriculteur	Fabrication et vente directe des produits de la ferme familiale (exploitation bio)
Armand	M	Générale (orientation après une seconde de lycée général)	Agriculteur	Agricultrice
Davide	M	Générale	Pépiniériste	Agricultrice
Dominic	M	Générale	Agriculteur	Agriculteur
Geo	M	Générale	Agriculteur	Agriculteur
Jean	M	Générale	Contrôleur laitier	Aide-maternelle
Jérémie	M	Générale	Agriculteur	Agricultrice
Jorden	M	Générale	Agriculteur-éleveur	Mère au foyer
Max	M	Générale	Agriculteur	Assistante maternelle
Sébastien	M	Générale	Agriculteur	Agriculteur (en arrêt maladie)
Valantin	M	Technologique	Agriculteur	Surveillante dans un hôpital
Amélia	F	Générale (orientation après deux jours en seconde générale)	Agriculteur	Agricultrice
Manon	F	Générale	Agriculteur	Adjoint administratif

³ Les professions des parents sont reproduites telles que les élèves les ont inscrites dans un questionnaire.

⁴ Les prénoms des élèves ont été anonymés.

Dans l'éventualité où ces tendances entre les configurations familiales selon l'institution fréquentée seraient confirmées, ces dernières pourraient être pensées en cohérence avec les parcours scolaires des enfants de ces familles qui, en MFR, diffèrent assez sensiblement de ceux du lycée. En effet, comme plus de la moitié des autres élèves de la classe, leur trajectoire scolaire est marquée par le passage par des classes de transition de collège. Ces quelques éléments constituent un indicateur de différences entre les élèves de familles agricoles selon l'institution. Parce que le passage par les classes de transition concerne un grand nombre des élèves scolarisés en MFR, comme le confirme un rapport de l'académie de Versailles (2013), ces trajectoires dominantes placent les MFR dans le prolongement d'un enseignement dirigé vers la sortie prématurée du cycle long. En revanche les élèves suivis au lycée de D qui ont, pour la plupart, fréquenté une classe de troisième générale (voir tableau 2), auraient pu poursuivre, pour la très grande majorité, leur scolarité dans un lycée d'enseignement général, et tous (sauf un) ont obtenu le diplôme national du brevet.

D'autres éléments synchroniques et diachroniques constituent des indices de conservation des réseaux. Dans *L'école capitaliste en France* les auteurs relevaient que la pluridisciplinarité des enseignants des classes d'Enseignements Manuels Techniques rappelait le modèle du maître au cours élémentaire. Cette particularité a toujours été présente en MFR tandis que le principe de l'école lassalienne (dont s'inspirent les Frères) consistait justement à proposer des enseignants spécialisés selon les disciplines. Plus d'un siècle après les créations de ces écoles et cinquante ans après la parution des travaux de Baudelot et Establet, ces oppositions récurrentes au fil de l'histoire amènent à se demander si cette distinction n'existe pas aujourd'hui encore. À titre d'exemple, un des formateurs suivis dans le cadre de l'enquête assurait l'enseignement de cours professionnels (la zootechnie) tout autant que d'enseignements généraux (histoire-géographie, français, économie), une autre formatrice assurait les cours de zootechnie mais aussi d'anglais et de mathématiques, une autre encore d'agronomie, d'économie et de français. À l'inverse, les enseignants sont restés disciplinaires dans l'établissement des Frères (un enseignant par discipline professionnelle). On pourrait objecter que la bi-disciplinarité est fréquente en lycée professionnel, qu'elle a concerné jusqu'à récemment une catégorie d'enseignants de collège (les PEGC qui d'ailleurs étaient pour beaucoup anciens instituteurs) et qu'elle est générale dans l'enseignement secondaire allemand. Toutefois l'offre de formation des institutions choisies, diversifiée par la pluridisciplinarité ou non des enseignants, l'est également par la modalité de l'alternance (qui occupe 50% du temps pédagogique en MFR, 25% au lycée), renouvelant ainsi les différences des temps à l'école et hors l'école de ces institutions au début du XX^e siècle. Cette différence de temps scolaire est traduite encore par la devise MFR « *apprendre autrement* », c'est-à-dire *autrement* que par un enseignement scolaire pour valoriser l'enseignement informel que procurent le travail et la vie, alors que les lycées des Frères s'affichent comme école classique et valorisent les savoirs formels.

Ces quelques descriptions montrent que l'unification n'est qu'apparente et que se cachent des fractures repérables à partir d'éléments récurrents et cumulatifs. Mais ces fractures existent aussi d'un point de vue législatif. Car à y regarder de près, ces deux institutions ne bénéficient pas des mêmes statuts, leur contractualisation est différente, réitérant une stratification originelle. En effet, alors que les lycées des Frères sont sous contrat d'association encadré par la loi Debré de 1959 (décret du 30 avril 1963), les MFR sont le dernier groupe d'établissements à passer sous contractualisation en 1984 sous la forme d'une participation (loi Rocard, L.813-1). Le contrat d'association est une intégration de l'institution au système éducatif, les personnels sont recrutés sur concours et sont fonctionnaires de l'État, le contrat de participation est une intégration à la marge du système éducatif, l'État verse un financement à l'élève, le personnel est recruté par le directeur, rémunéré par l'institution, dépend d'une convention collective.

L'ensemble de ces éléments montre que l'unification cache des disparités importantes car non seulement ces éléments sont récurrents mais, au lieu de tomber progressivement en désuétude au fil du rapprochement d'avec l'Éducation nationale, ils se cumulent pour marquer des écarts anciens sous des formes renouvelées. Certes, ils ne permettent pas à eux seuls d'expliquer les processus par lesquels s'opère l'inégale répartition des élèves puisqu'ils s'orientent d'eux-mêmes dans l'une ou l'autre de ces institutions. En revanche la mise en regard de la manière

dont ces derniers lisent leur trajectoire scolaire et leur avenir éclaire la construction sociale de leurs « choix » d'orientation dans des institutions historiques. Bien que d'autres pistes d'analyses puissent éclairer les phénomènes décrits, parmi lesquelles figure la manière dont les professionnels portent un regard sur la réussite ou l'échec des élèves au cours du collège et antérieurement (Geay, Meunier, 2003), les éléments présentés mettent en lumière des principes qui participent activement de la conservation des réseaux de scolarisation.

2. Rejet de l'école et valorisation du travail productif : des invariants en MFR

Dans la classe de MFR, plus le parcours scolaire a été chaotique et marqué par des processus d'étiquetage, plus le « *sentiment de disqualification scolaire* » (Millet & Thin, 2004) est grand et plus la scolarité vécue comme une attente obligatoire. Un quart de l'effectif de la classe a redoublé au collège, un élève a redoublé en primaire, trois d'entre eux ont connu des réorientations au lycée, plus de la moitié de la classe a été concernée par une réorientation au collège parfois évitée grâce à l'intervention de leurs parents.

Sébastien⁵ : *Sinon ça allait encore/dans le français tout le temps/l'histoire pareil/j'étais pas motivé alors j'apprenais pas forcément/puis ben j'ai redoublé puis ben l'ambiance de classe elle était bien/mais elle était trop bien je pense en cinquième/c'est pour ça que j'ai redoublé/enfin c'est pas ça qui m'a fait redoubler mais ben (soupir)/(...) oh la quatrième c'était pas terrible/les notes/j'avais failli/fallait faire une troisième technologique/bas du coup les parents étaient pas trop d'accord et euh du coup j'ai fini la quatrième/c'était pas/bon j'ai eu la moyenne/c'était à peu près bon/(...) et puis après la troisième ça s'est bien passé/ (Sébastien, M, MFR ; père : reprographe ; mère au foyer).*

Les problèmes scolaires rencontrés s'ancrent pour quelques élèves dans une histoire longue, qui commence parfois dès le primaire. Pour un élève les problèmes dont il se sent victime s'expliquent par une histoire familiale, les grandes sœurs avaient rencontré des problèmes à l'école primaire.

Jérôme : *Ben ouais puis même au niveau primaire j'ai fait deux écoles/parce que la première c'était dans ma commune mais mon père/fin la maîtresse ne m'aimait pas parce qu'elle n'aimait pas mon père/(...)parce qu'ils ont eu des ennuis l'un avec l'autre par rapport à mes grandes sœurs/et puis ben après ben voilà/c'est moi qu'a subi/donc elle aimait pas mes sœurs donc moi ça a été la suite/pareil/toujours au fond d'la classe/c'était toujours d'ma faute/d'toute façon/à force j'étais habitué hein/puis ben voilà/puis ben après/j'ai changé d'école et euh/puis plus ça allait/mieux qu'ça allait/mais chaque fois qu'j'changeais d'école/ça allait/ (Jérôme a changé trois fois d'établissement) (Jérôme, M, MFR ; père : agriculteur ; mère : agricultrice).*

Certains élèves sont passés par des périodes de déscolarisation au collège.

Nick : (...) *ils (les professeurs) disaient il fallait tout de suite/si j'étais comme ça/il fallait tout de suite que j'arrête l'école/que ça servait à rien que je continue/ils disaient que j'étais quelqu'un de nul/quoi/et surtout la prof de français/alors celle-là/ah ouais/je m'en rappellerai toujours de celle-là/c'est pas la peine que tu continues/tu n'y arriveras jamais/t'es un gros naze/t'es là juste (3s) tu peux te barrer de cours si tu veux tout de suite/ouais à la fin/j'arrivais plus à rien/et voilà/à la fin j'ai arrêté les cours/ (Nick, M, MFR ; père : technicien-géomètre ; mère : secrétaire).*

Parmi les enfants d'agriculteurs de la classe, deux sur trois déclarent rester scolarisés dans le but unique d'obtenir le niveau IV en vue de prétendre aux aides financières liées à l'installation d'une exploitation agricole (« *sans quoi, ça f'rait longtemps qu'j'aurai arrêté l'école* »). Le rejet de l'école, qui est exprimé de façon plus ou moins appuyée dans l'ensemble des entretiens, est une

⁵ Les prénoms des élèves ont été anonymés.

dimension centrale pour comprendre les choix d'orientation. « *J'aime pas l'école* », « *j'ai jamais aimé l'école* » sont des énoncés très récurrents de la part des élèves. L'école est parfois définie comme un lieu « *où on ne fait rien de ses mains à part écrire* », les savoirs scolaires comme « *des complications à Daniel* » (Daniel est le prénom d'un formateur). Ce rapport à l'école constitue un « *principe organisateur de pratiques et des représentations* » (Bourdieu, 1980, p.88) et explique en partie en quoi l'alternance longue telle qu'elle est pratiquée en MFR (50% du temps scolaire est un temps de stage) est, pour la très grande majorité des élèves, un choix d'orientation acceptable, le temps de l'école étant en partie compensé par le temps de stage. Ce temps hors des murs est vécu pour une partie des élèves comme une libération « *là ça va parce que je suis dans ma branche* », ou plutôt comme une pré-libération scolaire.

Mais ce n'est pas seulement le rejet de l'école qui caractérise le système de valeurs largement partagé par les élèves de MFR suivis, mais aussi ce qu'ils investissent dans le stage car il n'a pas pour seule vertu de permettre « *d'éviter les cours* ». Il concourt à au moins trois autres pratiques sociales. Tout d'abord, il permet d'éprouver un choix professionnel empiriquement « *de trouver sa branche* », « *de savoir si c'est sa voie* ». Ensuite, il constitue un lieu dans lequel les élèves peuvent vivre une existence au plus proche des savoirs concrets, de l'urgence du travail. Ils disent ainsi être satisfaits d'apprendre « *des trucs du quotidien* », « *not' métier et puis la vie d'jà* », « *des gestes professionnels* ». Enfin, le stage sert d'étalon aux relations interpersonnelles, au classement des individus. La thématique de la pratique du travail manuel cristallise ces éléments au sens où elle est satisfaisante parce qu'elle permet de faire, mais détermine aussi des modes de relation, participe de manières de concevoir le monde. À ce titre, l'expression « *quand t'as pas fait ça vaut pas* » qu'utilisent fréquemment les élèves condense assez bien des modes de classement des individus entre ceux qui font et les autres (souvent les professeurs). D'autres étalons sont repérables et servent ce double objectif à la fois d'apprentissage en situation et de modes de reconnaissance pour soi et pour autrui. Il en va ainsi de l'endurance physique au sens où le stage symbolise le lieu où les élèves prouvent qu'ils sont « *capables* », en particulier de tenir de longs horaires de travail (certains déclarent travailler de 8 heures à 20 heures). Cette endurance s'exprime encore lorsqu'il s'agit d'aider à des tâches difficiles (pendant les travaux saisonniers) y compris pour les filles dont l'une déclare y mettre « *tout son cœur* ». Ils retirent une fierté de la force physique en énonçant qu'ils ne sont « *pas des fainéants* » et s'évaluent entre eux à l'aune de cette force. Ces pratiques passent encore par la reconnaissance de leur travail par le maître de stage. Elle prend diverses formes et peut être celle que les élèves nomment « *une bonne entente* ». Mais elle s'actualise plus fortement lorsqu'il existe une preuve symbolique de leur compétence qui s'exprime quand le maître de stage leur demande de le remplacer lors de temps courts (le week-end, lors de courtes périodes de vacances scolaires), plus encore lorsqu'il y a une rétribution financière⁶ contre ces services rendus. En effet, ces remplacements marquent une maîtrise d'un ensemble de postes opérationnels. Ils sont souvent inaugurés par des responsabilités données aux stagiaires pour assurer certaines activités de travail (la traite, le labour constituent des tâches qui impliquent une attention particulière parce qu'elles sont complexes). L'annonce aux pairs que l'on a su réaliser seul(e) une de ces activités de travail marque un passage symbolique.

Ce système de valeurs (travailler physiquement, gagner de l'argent, apprendre ce qui est immédiatement utile, etc.) participe de la construction d'une attitude de mise à distance de l'école. Il faut d'ailleurs souligner, qu'à bien des égards, cette attitude n'entre pas nécessairement en contradiction avec le système de valeurs des MFR qui repose sur une « *pédagogie du concret* », pour reprendre une maxime de l'institution. Si, en première approche, il pourrait être énoncé que la correspondance apparente entre les valeurs des élèves et de l'institution MFR constitue une aide pour ces derniers, la congruence apparente peut s'avérer trompeuse et porte le risque de spécialiser ces élèves à une position spécifique dans le travail.

⁶ Dans chacune des institutions observées, les élèves suivent des stages sous statut scolaire, ils ne sont donc pas officiellement rétribués (contrairement à l'apprentissage ou au contrat de professionnalisation). Cependant, quelques maîtres de stage donnent une rétribution, en particulier pour des services de remplacement.

3. Légitimation par l'école et par les savoirs scolaires : invariants des élèves du lycée de D

Un des traits significatifs qui ressort des entretiens des élèves du lycée de D est que les élèves sont tous issus de l'enseignement privé. Cette méfiance des élèves vis-à-vis de l'enseignement public, et en creux celle de leurs parents, est-elle un indicateur d'une culture plutôt corporatiste ? Cette question résonne avec l'histoire de cette profession historiquement portée des syndicalismes engagés contre ce qui est communément nommé *l'ingérence de l'État dans les affaires agricoles* (Sénéchal, 2013), y compris dans les *affaires éducatives* (Hubscher, 1993). En Loire-Atlantique, cette culture est encore observable à de multiples endroits notamment à partir du cas que constitue l'implantation du lycée agricole public. Disparu au cours du XIX^e siècle au profit d'une école privée (le lycée de D), il a été réimplanté un siècle après, dans les années 1980 après de longues luttes syndicales. Le débat n'est d'ailleurs pas clos puisque ce lycée n'est toujours pas habilité à former les élèves au baccalauréat agricole CGEA, c'est-à-dire à la formation la plus emblématique de l'enseignement agricole. Si cette hypothèse d'un rapport spécifique à l'État et à ses institutions de la part des familles mériterait un approfondissement, dans les entretiens la méfiance exprimée s'étend à une autre ligne de clivage qui concerne cette fois la réputation des établissements privés. Le choix d'une scolarisation dans le lycée de D obéit au moins à cette double contrainte. Pourquoi les élèves ne vont-ils pas en MFR ? De prime abord, ils en ont une image négative.

Amélia : *Ben c'est-à-dire qu'on a euh/ c'est pas comme l'alternance où ils (les élèves) sont quinze jours à l'école et quinze jours en stage/(...) là on a douze semaines de stage/pour moi c'était bien déjà pour commencer/alors bon/en alternance à l'école/on ne fait pas grand-chose/* (Amélia, F, lycée ; père : agriculteur ; mère : agricultrice).

Chercheur : *Pourquoi es-tu allé à D//il n'y avait pas d'autres lycées près de St B.*//Anthoyne : *Il y avait un lycée à xx/(il s'agit d'une MFR)* Chercheur : *Mmh/* Anthoyne : *'fin c'est plus/ouais/mais comme mon père/il y a été pour euh/dans sa jeunesse/il avait dit qu'il enverrait jamais ses enfants là-bas/parce que c'est une école un peu/pas reconnue du tout/et puis/voilà/et puis D était réputé/* (Anthoyne, M, lycée ; père : agriculteur ; mère : fabrication et vente directe des produits de la ferme familiale, exploitation bio).

L'organisation contraignante du lycée de D, l'internat, l'étude obligatoire du soir – que des élèves parviennent parfois à détourner en prétextant un isolement nécessaire pour un travail en sous-groupe qui sert pour certains de couverture aux parties de belotes – rassure les parents. Ce qui rassure encore est l'orientation dans un secteur scolaire bien connu, loin de l'enseignement général souvent vu de façon oblique alors que la plupart des élèves auraient pu y poursuivre leur scolarité. S'ils renoncent, c'est parce que ces derniers, et en creux encore leurs parents, s'interrogent et calculent en négatif les chances de réussir en s'engageant dans des études autres qu'agricoles (la plupart des garçons ont fait des études agricoles dans les fratries, les *meilleurs* sont en écoles d'ingénieurs). Ces élèves appréhendent difficilement une autre trajectoire scolaire que la leur, parce qu'ils peinent à entrevoir ce que l'enseignement général pourrait leur apporter. Ils ont pourtant d'autres centres d'intérêt que l'agriculture (le dessin et les arts plastiques pour Sébastien, le théâtre pour Amélia, la littérature et la philosophie pour Manon, la politique pour Jordenn). Ils se demandent si le choix des études agricoles est celui qui leur convient, se situent dans une ambivalence entre ne pas prendre de risques et les regrets que génère le *statu quo*.

Chercheur : *Et tu as eu d'autres projets professionnels/* Davide : *Si/je réfléchis tout l'temps/si je ne peux pas me lancer dans autre chose/mais euh pour l'instant je m'investis dans ce projet/* (Davide, M, lycée ; père : pépiniériste ; mère : agricultrice).

Chercheur : *Et tu t'es déjà projeté dans un autre métier/* Sébastien : *Oui/tout ce qu'est artistique/j'aime bien/mais je ne dessine pas bien* (Sébastien passe de longues heures à dessiner)

/c'est difficile d'être dessinateur/Chercheur : Donc du coup agriculteur/Sébastien : Pour l'instant/ça peut changer/ (Sébastien, M, lycée ; père : agriculteur ; mère : agriculteur en arrêt maladie).

Dominic : Ben déjà en cinquième et quatrième/ils (les enseignants) nous demandaient ce qu'on voulait faire/mais moi/à part l'agriculture/je ne savais pas trop quoi faire/et en fait/je me trouve bien ici/Chercheur : Tu ne pouvais pas ne pas savoir/Dominic : Oui mais après ne pas savoir/il faut faire une seconde générale/ou aller dans des lycées généraux/ Chercheur : Mmh/Dominic : Puis ça m'intéressait moins/ Chercheur : Qu'est-ce qui t'intéressait moins au lycée général/Dominic : Ben je ne sais pas/j'y suis jamais allé/ (Dominic, M, lycée ; père : agriculteur ; mère : agriculteur).

L'incertitude d'être à la hauteur dans le secondaire général domine et pour ceux qui ont tenté l'aventure, l'expérience est plutôt négative.

Amélia : Ben euh/déjà moi je suis passionnée par l'agriculture/on va dire ça fait dix ans que mon choix est fait/voilà quoi/je savais ce que je voulais faire/donc j'ai commencé ici en seconde générale/j'ai fait deux jours et j'ai fait une crise d'angoisse/j'ai tout abandonné au bout de deux jours/je suis rentrée chez moi et j'ai eu un rendez-vous après avec le directeur/ça m'a fait réfléchir encore/et je me suis dit ce n'est pas la peine/ce n'est pas du tout ce qu'il me faut le général/donc je suis allée en professionnel/ (...)/ (Amélia, F, lycée ; père : agriculteur ; mère : agricultrice).

Prudents, sans que cela ne soit un manque d'ambition (Broccolichi & Sinthon, 2011), ils ne sont pas toujours convaincus par leur orientation actuelle. Une explication possible de cette méfiance à l'égard de l'enseignement général peut s'expliquer comme ces auteurs l'ont proposée au sens où, bien que la connaissance du système scolaire de ces élèves soit diffuse, elle peut être lue en relation avec des signaux objectifs concernant « *la croissance des inégalités sociales de performance en cours de scolarité* » (*ibid.*). Ces élèves sont difficiles à caractériser pour deux raisons : ils n'appartiennent pas à la catégorie populaire ouvrière, alors que leur prudence peut y renvoyer, et dans le même temps ils cultivent une posture scolastique, trouvent une légitimation de leur choix par l'intérêt qu'ils disent porter aux savoirs scolaires. Cette posture scolastique est attestée à au moins trois endroits. Tout d'abord, ils énoncent leur « *curiosité* » pour des savoirs non applicables à des pratiques situées.

Chercheur : L'appareil digestif de la vache est un thème qui t'intéresse alors/Jordenn : Oui/Chercheur : Pourquoi/Jordenn : Pour le suivi des animaux/on peut interpréter nous-mêmes/sans avoir à aller chercher le vétérinaire/de connaître quelques éléments/bon et puis ça a quand même un rapport avec le terrain/par exemple l'appareil reproducteur de la vache/ça a un rapport avec la transplantation embryonnaire/donc/il y a un rapport/ce qui m'a intéressé c'est savoir comment on fait/je ne savais pas et c'est quand même difficile/donc ça m'a plu/même si ce n'est pas directement applicable/ (Jordenn, M, lycée ; père : agriculteur-éleveur ; mère au foyer).

Geo : (...) l'appareil reproducteur aussi/c'est important en reproduction/Chercheur : Pourquoi c'est important/Geo : Ben pour euh/pour euh/pour faire des inséminations des trucs comme ça/si on veut les faire faire soi-même/c'est intéressant de le savoir/puis même c'est intéressant de savoir comment l'inséminateur dépose la graine/comme ça moi j'aime bien/ (Geo, M, lycée ; père : agriculteur ; mère : agriculteur).

Cette légitimation est aussi visible dans l'énonciation de la nécessité d'« *enrichir les échanges avec le maître de stage* » qui apparaît dans les entretiens des élèves, cet enrichissement passant par les cours.

Sébastien : quelquefois/quand on discute avec le maître de stage/ben je peux lui dire/tiens ben ça on a appris en cours/ (Sébastien, M, lycée ; père : agriculteur ; mère : agriculteur en arrêt maladie).

Chercheur : *tu apprends plus sur l'école ou en stage/Anthoyne : En je dirai que c'est kif-kif/ça dépend comment on discute avec les éleveurs aussi/* (Anthoyne, M, lycée ; père : agriculteur ; mère : fabrication et vente directe des produits de la ferme familiale, exploitation bio).

Enfin, elle passe par la description de savoirs scolaires qui deviennent des outils pour construire d'autres hypothèses possibles sur le monde.

Anthoyne : *on apprend plusieurs techniques en stage qui peuvent nous servir/alors qu'à l'école on apprend plus des choses qui sont valables partout/en stage on apprend plus des pratiques/des méthodes de travail quoi/sur le stage c'est toujours différent/chacun a ses propres pratiques/ à l'école c'est plus valable partout/donc on essaye de faire des liens un peu/fin moi j'essaie/par exemple quand il y a une culture qui démarre mal/j'essaie de me poser des questions/pourquoi elle démarre mal/si ça vient du sol/température du sol/ou je ne sais pas/de revenir au cours/ça aide/enfin je trouve/*

L'école devient alors une source de possibilités de réflexion offertes : *« j'aime bien réfléchir/comme les disserts/j'aime bien avoir une ouverture d'esprit et essayer de/à partir de quelque chose d'élaborer une idéal »* (Jordenn), *« l'anglais ça va de mieux en mieux/faut dire qu'on en fait beaucoup cette année/comme on part aux Pays-Bas/on en fait beaucoup/et on voit qu'on évolue/ça motive »*, certains disent regretter ne pas poursuivre l'apprentissage d'une seconde langue. L'attitude de la très grande majorité de ces élèves face à l'école peut être mise en relation avec ce que Pierre Bourdieu nomme la *scholè*, en référence à la *skole* antique associant école et temps libre : *« temps libre et libéré des urgences du monde qui rend possible un rapport libre et libéré à ces urgences, et au monde »* (Bourdieu, 1997, p.10).

Valeurs et goûts personnels : une entité de régulation sociale efficace

Alors que pour la plupart des élèves de MFR suivis, leur orientation constitue une possibilité d'obtenir un diplôme, de s'insérer professionnellement pour travailler rapidement et subvenir aux nécessités économiques de la vie quotidienne (*« pouvoir vivre de son travail »*), pour les élèves du lycée de D le temps des études est davantage mis en avant. Ce capital culturel exprimé, les significations que prend ce dernier dans les énoncés des élèves, trouvent en outre des points d'achoppement avec la culture véhiculée dans les institutions de formation observées. Mais de façon cumulative, ce capital culturel, en partie légitimée par les institutions de formation, n'a pas la même rentabilité sur la poursuite de la scolarité et le marché de l'emploi. En effet, à l'issue de la formation un quart des effectifs de la classe de MFR devient ouvrier non agricole ou employé et plus de la moitié des élèves ne prolonge pas leurs études à la suite du baccalauréat. Par contraste, seuls deux élèves du lycée sortent de l'école après le baccalauréat pour devenir associés d'exploitation avec leurs parents et les autres élèves de cette classe poursuivent leur scolarité en BTSA. Dans cette perspective, la distinction cycle long/cycle court et type d'emploi (ouvrier *versus* entrepreneur) renvoie de façon presque caricaturale (du fait sans doute des contrastes très importants des deux cas choisis) aux réseaux PP et SS. Ces réseaux sont en résonance avec une circulation culturelle et sociale entre élèves profanes et héritiers. Car les élèves de D sont héritiers, mêmes modestes, dans au moins deux dimensions. Ils le sont tout d'abord par filiation puisqu'ils sont majoritairement repreneurs du capital d'exploitation de leurs parents. Ils traduisent en outre leur héritage de ce type d'enseignement par l'attitude scolastique qu'ils développent. Par contraste, le public, majoritairement populaire en MFR, est souvent profane à double titre puisque dans leur grande majorité les élèves sont éloignés à la fois du domaine agricole et de l'école. Ces différences sociales, scolaires, culturelles, économiques se traduisent encore par des modes de faire langagiers qui justifient des orientations menant à des cloisonnements sociaux, le tout sous couvert d'un libre arbitre qui s'apparente à une fiction efficace pour reconduire les réseaux de scolarisation, au moins dans cette filière.

Mais ces distinctions ici relevées peuvent exister sous d'autres formes dans d'autres filières et même à d'autres niveaux d'enseignement car une partie de l'enseignement professionnel est

historiquement élitiste comme l'ont montré Ropé et Tanguy (1994). En effet, les meilleures écoles professionnelles avaient mis en place des épreuves de recrutement interdites à partir de 1967 (*ibid.*). Mais la disparition d'une sélection officielle a pu prendre d'autres formes et perdurer notamment au travers de la diversité des modalités de formation (type d'alternance, d'apprentissage, d'ateliers, etc.). Dans cette perspective, l'institution juridique de l'unification ne resterait que formelle, comme le dénonçait Bourdieu (2000) au sens où, l'orientation – produit apparent des besoins, des goûts, des nécessités des élèves – reproduit, informellement, et de façon consentie, la stratification des établissements (et des élèves). Mais il y a plus. Dans l'enquête, les élèves les plus démunis sont davantage persuadés, ceux de MFR plus que ceux du lycée de D, que leur orientation est le fruit d'une altérité radicale, tandis qu'il s'agit d'une restriction de possibles rendue nécessaire par une domination sociale plus large. Cette tendance soulève à nouveau la question des enjeux d'une offre de formation diversifiée où chacun s'oriente avec la conviction de le faire par aspiration. Cette conviction apparaît au fond telle une modalité de contrôle des plus dominés. Elle est moins visible, mais plus étendue et agit tel un instrument au service d'une société répressive au sens où la répression « *c'est avant tout la continuité des besoins développés et satisfaits dans une société répressive qui reproduit toujours à nouveau la société répressive dans les individus eux-mêmes* » (Marcuse, 1968).

Bibliographie

BAUDELOT C. & ESTABLET R. (1971), *L'école capitaliste en France*, Paris, François Maspero.

BEAUD S. (2002), *80% au bac...et après ?*, Paris, La Découverte.

BOURDIEU P. (2000), *Les structures sociales de l'économie*, Paris, Seuil.

BOURDIEU P. (1997), *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil.

BOURDIEU P. (1980), *Le Sens pratique*, Paris, Minuit.

BOUTET J. & DEMAZIERE D. (2011), Présentation, *Langage et société*, 1/ 2011 (n°135), p.5-8.

BRIAND J.-P. (1995), « Le renversement des inégalités régionales de scolarisation et l'enseignement primaire supérieur en France (fin XIX^e - milieu XX^e siècle) », *Histoire de l'éducation*, n°66, *L'offre locale d'enseignement. Les formations techniques et intermédiaires, XIX^e - XX^e siècles*, p.159-200.

BROCCOLICHI S. & SINTHON R. (2011), « Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives », *Revue Française de Pédagogie*, n°175, p.15-38.

CHAPOULIE J.-M. (2010), *L'École d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

DGER (2013), *Panorama de l'enseignement agricole*, Dijon, EDUTER.

DGER (2008), *Panorama de l'enseignement agricole*, Dijon, EDUTER.

DROUET J.-M. (2008), « À quelles conditions le marché professionnel de l'ingénieur diplômé de l'enseignement supérieur agricole peut-il s'étendre ? », Etude *CEREQ*.

GEAY B. & MEUNIER A. (2003), « Enjeux et usages de la "déscolarisation" », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°2, p.7-19.

GRANEREAU J.-J. (1968/2007), *Le livre de Lauzun*, Aurillac, Gerbert.

GRIGNON C. (1975), « L'enseignement agricole et la domination symbolique de la paysannerie », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°1.

KERDOMMAREC L. (2013), « Les Pays de la Loire, une région fertile en établissements agricoles », *Lycées et lycéens des Pays de la Loire : état des lieux et perspectives à l'horizon 2025*, Insee Pays de la Loire, mai 2013.

LELORRAIN A.-M. & BOBBIO M. (2005), *L'enseignement agricole et vétérinaire, de la Libération à nos jours*, Dijon, INRP/Educagri.

LELORRAIN A.-M. (1995), « Le rôle de l'école laïque et des instituteurs dans la formation agricole (1870-1970) », *Histoire de l'éducation*, n°65, p.51-69.

MARCUSE H. (1968), *La Fin de l'utopie*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, Paris, Editions du Seuil.

MILLET M. & THIN D. (2004), *La déscolarisation comme parcours de disqualification symbolique, La déscolarisation*, D. Glasman & F. Œuvrard (dir.), Paris, La Dispute.

MOREAU G. (2003), *Le monde apprenti*, Paris, La Dispute.

ODDONE I., RE A. & BRIANTE G. (1981), *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*, Paris, Editions sociales, (1^{ère} édition 1977) (traduction de M.L. & I. Barsotti, préfacé par Yves Clot).

PALHETA U. (2012), *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*, Paris, Presses Universitaires de France.

PROST A. (1968), *L'enseignement en France 1800-1967*, Paris, Armand Colin.

ROPE F. & TANGUY L. (1994), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, F. Ropé & L. Tanguy (dir.), Paris, L'Harmattan.

TROGER V. & PELPEL P. (2001), *Histoire de l'enseignement technique*, Paris, L'Harmattan.

WEBER M. (2014), *La domination*, Saint-Amand-Montrond, La Découverte, (traduction de I. Kalinowski).

Des enseignants d'histoire face à une question socialement vive : ressources et supports de travail en classe. Les traites négrières en cinquième et quatrième

Pierre Carion¹

Résumé

Les liens entre histoire et mémoire, renforcés par la demande de devoir de mémoire, expliquent que l'histoire scientifique française et l'histoire scolaire soient touchées par des débats sociaux et politiques. Les traites négrières, thème prescrit à l'École, peuvent être ainsi définies comme une «Question socialement vive» (question sociale aiguë ou question sensible). Dans ce contexte, étudier les ressources documentaires mobilisées par les enseignants lorsqu'il s'agit d'enseigner les traites négrières en classe de cinquième et de quatrième, fournit une occasion de questionner les pratiques professorales. Cet article, basé sur la première année de ma recherche doctorale, associe une enquête exploratoire auprès d'enseignants avec une analyse de manuels de cinquième, et de souligner les obstacles à la prise en charge d'une telle QSV.

Je mène une recherche doctorale en didactique de l'histoire qui s'inscrit dans la thématique des questions socialement vives (QSV). J'étudie les ressources et supports de travail en classe mobilisés par les enseignants lorsqu'il s'agit d'aborder les traites négrières en classe de cinquième et de quatrième. Mon article présente des éléments qui se rattachent à ce travail de thèse et s'appuie sur des analyses construites à partir d'entretiens et questionnaires exploratoires articulés à l'analyse des manuels d'histoire de cinquième édités à l'occasion des nouveaux programmes. Son intérêt est, à partir de l'analyse des ressources mobilisées par les enseignants, de soulever une série de questions et d'hypothèses à propos des pratiques professorales et notamment celle d'une influence des pratiques documentaires sur les contenus construits par ces enseignants autour des traites négrières. J'expose d'abord une définition de mon objet d'étude qui me permet de construire les traites négrières en tant que QSV. Je présente ensuite quelques résultats à propos de l'utilisation des manuels scolaires et d'autres ressources documentaires par les enseignants interrogés. La conclusion sera l'occasion, sur la base de ces travaux exploratoires, de préciser quelques pistes théoriques et méthodologiques de mes futurs travaux de recherche.

1. Définition de mon objet d'étude : les questions socialement vives

■ Éléments de définition

Je m'appuie ici sur les travaux d'Alain Legardez et Laurence Simmoneaux (2006) pour définir une QSV comme une question vive dans trois sphères sociales différentes, non hiérarchisées et liées. Dans la société elle est considérée comme un enjeu par tout ou partie de la société. Elle y suscite donc des débats que les médias répercutent largement. Dans l'espace scientifique, elle donne lieu, là aussi, à des controverses et débats. Elle peut être présente dans la sphère scolaire même si c'est sous la forme d'une thématique neutre qui fait écho à des savoirs de références ou sociaux vifs.

¹ Doctorant, Laboratoire Théodile-CIREL, Université Charles-de-Gaulle, Lille 3.

Peut-on considérer les traites négrières comme une QSV ? Je fais l'hypothèse que le thème des traites négrières est une question vive « émergente » (Legardez, 2006, p.23).

■ **Les traites négrières :
une question socialement vive dans la société...**

Notre société est fortement attachée à son histoire et à son enseignement. Le rapport étroit qui s'est construit entre la Nation et son passé explique la place à part de l'histoire scolaire dans les disciplines (Prost, 1996). Cette sensibilité sociale s'explique aussi grâce aux enjeux actuels de certaines thématiques. On trouve beaucoup de questions vives dans la société française d'aujourd'hui qui font écho et se réfèrent à des événements historiques. La société française connaît depuis le début des années 2000 des débats en lien avec une augmentation des tensions autour de la mémoire et notamment celle des minorités. Les débats sur l'immigration ou sur l'identité nationale par exemple font appel au passé de notre pays mélangeant souvent des points de vue historiques et/ou mythifiés. Si l'histoire est depuis longtemps un enjeu politique majeur, l'irruption de certaines mémoires dans les débats augmente leur vivacité, car elles sont liées à la notion d'identité. La mémoire collective se construit par rapport aux enjeux du présent en relation avec des revendications en termes de reconnaissance ou de réparation (Bonnafox, De Cock-Pierrepoint & Falaize, 2007). C'est ainsi qu'apparaissent des prises de position au nom de victimes ou de groupes oubliés par l'histoire officielle. C'est le cas de nombreux Français qui se disent héritiers de l'histoire des traites et de l'esclavage. Dans le cadre plus général de controverses autour de l'identité nationale, l'immigration ou encore la question coloniale, les traites négrières ont été utilisées dans la sphère publique et sont devenues un enjeu pour un certain nombre de nos concitoyens. Elles ont été notamment le support de certaines revendications provenant de groupes sociaux porteurs de mémoire qui ont vu celle de la traite et de l'esclavage comme un moyen de construire l'identité de la « communauté » afro-antillaise. « L'affaire Pétré-Grenouilleau », fortement médiatisée, est une bonne illustration de la place prise dans notre société par cette thématique.

Les lois dites « mémorielles » ont voulu encadrer ces mémoires militantes et revendicatrices. Pour le sujet qui me concerne la loi du 21 mai 2001, dite loi Taubira-Delannon du nom de la députée de Guyane Christiane Taubira, qualifie les traites et les esclavages de crime contre l'humanité². Cette loi convoque les concepteurs des programmes dans le débat mémoriel car son article second demande que « *Les programmes scolaires et les programmes de recherche en histoire et en sciences humaines* » accordent « *à la traite négrière et à l'esclavage la place conséquente qu'ils méritent* »³. Elle explique la place plus marquée faite aux traites négrières dans les nouveaux programmes du primaire de 2002 et dans ceux du secondaire de 2008. Comme d'autres, elle est le résultat d'une entreprise de lobbying de la part d'associations, comme le CRAN⁴ par exemple, mais aussi d'un contexte social dans lequel elle est présentée comme une réponse politique au racisme de notre société. « *Légiférer sur la mémoire revient alors à panser les blessures du présent* » (Bonnafox, De Cock-Pierrepoint & Falaize, 2007). La demande sociale appuyée par les prescriptions de l'Éducation nationale peut ainsi faire rentrer certains débats liés à la thématique de la mémoire et notamment ceux concernant les traites négrières dans l'École.

■ **... et dans la sphère scientifique**

La sphère scientifique est également concernée. Parallèlement à l'évolution de la société, la mémoire a été prise en compte par les historiens suite aux nombreux renouvellements historiographiques. D'un objet que les historiens opposaient volontiers à l'histoire, elle est devenue un objet même du travail des historiens. Actuellement les liens de l'histoire avec la mémoire sont pris en compte et bon nombre de thématiques, dans l'espace scientifique, sont liées à cette dialectique histoire/mémoire comme la guerre d'Algérie, la Shoah mais aussi les traites négrières.

² Loi n°2001-434 du 21 mai 2001, article 1.

³ *Ibid.*

⁴ Conseil Représentatif des Associations Noires de France (CRAN) créé le 26 novembre 2005.

D'autre part le traitement plus important par les chercheurs des traites négrières a provoqué un réchauffement de la question dans la sphère scientifique car des polémiques et sujets de controverses sont apparus. Il existe, par exemple, un débat sur les chiffres utilisés par les uns et les autres pour décrire la traite orientale car ceux-ci sont mis en doute du fait qu'ils sont sans cesse mieux affinés et que leur évolution vers des chiffres plus faibles peut sembler suspect. Je pense également aux débats autour de la thèse considérant que l'esclavage africain aurait été moins dur que l'esclavage américain (Ndiaye, 2005, p.201-205). Il faut noter que sur ces points le livre d'Olivier Pétré-Grenouilleau (2004) a réactivé certaines « anciennes » critiques et que l'apport de son travail a suscité d'autres débats nouveaux. Certains chercheurs lui ont fait, par exemple, le reproche d'avoir cherché à démontrer le faible impact des razzias, l'antériorité des traites interafricaines, de manquer « d'humanité » (Ferro, 2006) ou contestent certains points de sa chronologie (Bernard, 2005, p.46-58).

Je pense que, selon l'expression d'Alain Legardez (2006), le thème des traites négrières est bien une question vive « émergente » devenue, depuis une dizaine d'années, socialement vive dans l'École, en raison de l'augmentation de sa vivacité dans la sphère sociale et scientifique.

2. Quelles ressources pour aborder les traites négrières ?

■ *Cadre théorique et méthodologique*

J'utilise les travaux d'Alain Legardez et Laurence Simonneaux (2006) ainsi que ceux de Nicole Tutiaux-Guillon (2006) et Virginie Albe (2009) pour construire les traites négrières comme QSV et analyser mon corpus sous cet angle. Souhaitant travailler sur les pratiques professorales en histoire, j'utilise les travaux d'Henri Moniot (1993), François Audigier (1995) pour analyser le discours des enseignants interrogés. J'utilise également d'autres travaux (Audigier, 1993 ; INRP, 1989 ; Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004 ; Martineau, 2010) pour examiner en particulier ce qu'ils déclarent utiliser pour préparer leurs séances et faire apprendre leurs élèves. Ce point de vue assez général me semble pertinent, dans le cadre d'entretiens exploratoires, pour étudier également les pratiques des enseignants face à une QSV. Il peut permettre une comparaison entre les pratiques documentaires ordinaires et celles attachées à l'enseignement des traites négrières. M'inspirant des travaux de Nicole Tutiaux-Guillon (2006, 2008, 2010) sur les difficultés que rencontre l'histoire scolaire à prendre en compte les QSV en tant que telles, je fais l'hypothèse que les ressources documentaires utilisées par les enseignants et la sélection de documents qui en découle peuvent orienter la façon d'aborder les traites négrières. Il me semble ainsi particulièrement intéressant de savoir si les enseignants utilisent les mêmes outils que pour une question d'histoire ordinaire et en particulier le manuel (Choppin, 1992).

J'ai envoyé quelques questionnaires et réalisé des entretiens exploratoires dans le but de construire les guides d'entretiens que je réaliserai dans le cadre de ma recherche doctorale. L'objectif étant de permettre à un maximum de thèmes de recherche d'émerger, j'ai pour ce faire procédé à des entretiens non directifs et envoyé quelques formulaires, comportant des questions les plus ouvertes possible, afin de laisser la plus grande liberté de parole à mes interlocuteurs. Pour réaliser mes entretiens et questionnaires exploratoires, je me suis adressée à trois anciens collègues de collège, d'ancienneté variable, et à deux de mes anciens stagiaires, ayant moins d'ancienneté, rencontrés à l'occasion de mes formations disciplinaires à l'IUFM. Tous enseignent en éducation prioritaire. Ce choix résultant de l'hypothèse que le contexte socioculturel des classes peut avoir une influence sur les pratiques professorales concernant les traites négrières. J'ai interrogé les enseignants sur la méthode et les outils qu'ils utilisent pour prendre connaissance d'un objet scolaire et préparer leurs cours. Cela d'une manière générale mais aussi en particulier lorsqu'il s'agit d'aborder les traites négrières.

Les résultats proposés ~~et après~~ dans cet article sont le fruit de l'analyse des données construites à partir des entretiens et questionnaires exploratoires articulée à une analyse antérieure des

manuels de cinquième (Carion, 2012) reposant sur l'hypothèse d'une modification de l'écriture scolaire de l'histoire lors de la prise en charge d'une QSV par les auteurs des manuels.

■ **Le manuel est une ressource incontournable**

Ma recherche de thèse fait suite à un mémoire de master en sciences de l'éducation (Carion, 2012) dans lequel j'ai étudié les manuels d'histoire de cinquième me permettant de développer une analyse à propos des contenus concernant les traites négrières. Je ne retiens ici que quelques éléments qui me paraissent importants dans le cadre de l'article.

Le manuel est le support, sinon unique, tout au moins privilégié, du contenu éducatif. Je retiens également que les fonctions référentielle, idéologique et culturelle attribuées au manuel par Alain Choppin peuvent laisser penser que son rôle est important dans le processus de construction de savoirs historiques et de représentation sur la discipline chez les enseignants. De plus la position du manuel en tant que « *"objets intermédiaires"* (Vinck, 1999) *entre des univers, des acteurs, des logiques, des problèmes à résoudre, différents selon les moments, les lieux, les situations* ». Lantheaume (2007, p.4) pousse à le considérer comme un outil réducteur, car il effectue un tri dans les connaissances à présenter, dans le cadre d'un programme qui est déjà en soi une sélection de contenus, les hiérarchise en fonction du choix des auteurs et/ou des éditeurs. Ce tri peut valoriser ou affaiblir l'importance des contenus sélectionnés diffusant alors une idéologie et une culture (Choppin, 1992). En l'occurrence ces « pressions » expliquent que, au-delà des évolutions historiographiques, les manuels répondent également à un intérêt de la société pour les questions de mémoire et au désir de reconnaissance de certains groupes sociaux. Cependant si certaines QSV ont toujours été présentes dans les manuels comme la colonisation et la décolonisation (Falaize, 2010 ; Lantheaume, 2002, 2007), la présence de la thématique de l'esclavage (Falaize, 2011), est beaucoup plus récente et moins importante dans les manuels, ce qui est encore plus vrai pour les traites négrières.

Pour répondre à la question de savoir si les traites négrières, en tant que QSV, modifient l'écriture de l'histoire scolaire dans les manuels, il est intéressant d'étudier la composition des chapitres abordant les traites négrières dans les manuels de cinquième. Je remarque que les documents textuels et iconographiques, qui tiennent une place importante, sont à appréhender également, au-delà de leurs propres caractéristiques et messages qu'ils véhiculent, dans un système signifiant d'interrelations produisant un discours dans les manuels qui peut être qualifié de « *vulgate* » (Chervel, 1988, p.94) en construction. En effet ce discours, récemment construit suite à l'introduction récente de cette thématique dans les programmes⁵ de cinquième, se retrouve à l'identique dans tous les manuels du corpus.

L'utilisation de la transposition didactique (Chevallard, 1985/1991), de l'autonomie des disciplines scolaires (Chervel, 1988) ainsi que du modèle des 4 R (Audigier, 1995) pour analyser les six manuels du corpus permet de décrire une bonne partie du processus de production et de transformation des savoirs relatifs aux traites négrières dans les ouvrages étudiés.

L'analyse montre par exemple qu'aucune mention n'y est faite du débat scientifique sur les chiffres. Il en est de même pour le débat sociétal qui existe en France depuis la fin du XX^e siècle, et qui me permet de considérer les traites comme une QSV émergente. Il n'est pas non plus présent dans les manuels. Le « *risque d'enseigner* » (Legardez, 2006) présente lorsqu'une question socialement vive est déproblématisée existe dans les manuels, car le rôle des Africains dans l'esclavage et les traites est minimisé ou du moins n'est pas assez clairement établi. Les traites négrières ne s'y trouvent pas en tant que QSV, le discours du manuel les « *refroidit* ». Il faut cependant noter que ce refroidissement de la question de la responsabilité des Africains dans les traites négrières peut potentiellement, selon le contexte de la classe, provoquer un réchauffement d'une question vive « *résurgente* ». En effet la présentation déséquilibrée des responsabilités des traites minimisant la responsabilité des Africains, car relativement peu évoquée dans les manuels étudiés du moins explicitement, peut sembler augmenter relativement les responsabilités arabes et berbères dans les traites orientales par une forte présence du

⁵ Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008.

vocabulaire et d'une iconographie relatifs aux razzias. Ce refroidissement s'accompagne d'une dérive normative implicite, autre « *risque d'enseigner* », centrée sur les droits de l'homme, liée à la tradition universaliste de l'histoire enseignée. Les manuels étudiés tentent un délicat équilibre entre morale civique et savoirs. Ils proposent un discours où les Africains sont identifiés comme des victimes accablées. La description et la condamnation implicites des violences, le parallèle avec les droits de l'homme renforçant l'idée d'un manque cruel à l'époque peuvent cependant amener les lecteurs à développer un discours d'indignation et de compassion.

Ces quelques caractéristiques montrent que les auteurs des manuels ne produisent pas une écriture scolaire spécifique aux traites négrières. Je fais donc l'hypothèse que les contenus des manuels ainsi décrits nécessitent l'action des enseignants pour espérer une prise en charge des traites négrières comme une QSV dans la classe. C'est par les enseignants que la complexité et les débats peuvent exister en classe. Cette intervention professorale réclame cependant l'utilisation de ressources documentaires scientifiques par les enseignants.

■ **Le discours des enseignants sur leurs pratiques documentaires**

Les propos des enseignants recueillis à propos des traites négrières mais aussi sur leurs critères permettant de sélectionner des documents pour eux et pour la classe laissent entrevoir des questions d'ordre déontologique et/ou de posture professionnelle en rapport avec les conceptions de ces enseignants sur leur discipline. Comment se positionne Éric par rapport à la déontologie professionnelle lorsqu'il dit ne pas vouloir aborder les traites négrières alors que c'est un point inscrit dans les prescriptions officielles et dans la loi de la République ? Quelle est la posture d'Hugo lorsque, à la question de savoir s'il s'engage personnellement dans son enseignement, il répond : « *Pas politique et militant. Mais j'assume complètement le fait d'enseigner des valeurs républicaines et citoyennes. Je suis de ceux qui pensent qu'aucun enseignement n'est totalement neutre. Ah, c'est quelque chose d'anthropologique en fait. Donc j'enseigne les valeurs républicaines, laïques. Cela ne me dérange pas. Avec des élèves de collège, j'en suis arrivé là. Mais euh... je suis peut-être à la limite de l'engagement militant, politique avec mes convictions. Mais euh... oui c'est moi qui pense que le FN n'est pas un parti politique comme les autres.* »

Il s'agit peut-être plutôt d'une question de posture professionnelle en rapport avec les conceptions des enseignants sur les finalités civiques de l'histoire enseignée et les valeurs à transmettre que véhicule le discours des enseignants. Éric préfère aborder les traites négrières en lien avec l'esclavage en classe de quatrième lors du cours d'éducation civique en mettant en avant « *une finalité plus monde d'aujourd'hui* » qui lui fait dire que « *l'esclavage c'est pas forcément lié à une période historique* ». « *L'éducation civique nous permet de montrer que l'esclavage n'a pas disparu. En tous cas qu'il y a des formes d'esclavage qui subsistent. Au contraire, montrer historiquement que, oui, en France ça a existé mais qu'aujourd'hui dans le monde on peut se retrouver devant des situations d'esclavage.* »

Les enseignants interrogés évoquent également des choix de documents en fonction du niveau de la classe. Ainsi Éric déclare : « *Non, je prends les documents qui me paraissent les plus cohérents ou les plus facilement appropriables par un élève pour comprendre une situation. Les documents qui parlent très vite et qui donnent tout de suite des repères, enfin des images qui les cadrent. Il faut pas que ce soit trop compliqué, que ça les perd.* »

Il s'agit là d'une pratique courante en histoire-géographie qui n'est pas attachée particulièrement aux QSV. Mais il est question également de choix plus spécifiquement liés à ce type de thème. Lucie évoque des choix se faisant sur la composition de ses classes : « *Après j'avais une classe où comme les parents sont un petit peu euh... pénibles j'avais pas envie de tenir des propos euh... désobligeants euh... tu sais vis-à-vis des musulmans ou quoi tu sais. [...] J'ai pas envie de blesser leur susceptibilité [...].* »

Cette enseignante déclare d'ailleurs insister davantage sur le fait que « *L'esclavage c'est pas un phénomène typiquement musulman* » avec ses classes dans lesquelles la présence d'élèves d'origine maghrébine est plus importante que dans d'autres.

On retrouve également dans ces discours le fonctionnement de la discipline scolaire tel que l'a décrit François Audigier dans son modèle des 4 R (1995). Le processus de transformation des savoirs peut provoquer la dénaturation des caractéristiques des QSV. Souvent elles sont « refroidies » afin de faire consensus. Ce modèle de l'histoire enseignée permet de poser la question de la présence même des traites négrières en tant que QSV dans l'enseignement de ses collègues. Mes entretiens laissent à penser qu'elles n'y sont pas présentes en tant que telles.

La ressource évoquée le plus souvent par les enseignants interrogés pour préparer leurs cours est le manuel. Que ce soit le manuel de la classe ou l'ensemble des manuels existants pour le niveau concerné, ils sont utilisés par tous ces enseignants et représentent la première source et parfois la seule utilisée. Les entretiens montrent que l'utilisation des manuels est une pratique très courante chez ces enseignants. Ils sont pour tous les enseignants interrogés une source importante de documents pour la classe. Ils constituent un vivier de ressources pour faire travailler les élèves. Ils y trouvent les documents (texte, carte, tableau) qu'ils donnent à leurs élèves comme illustrations ou supports d'apprentissage qui peuvent donc avoir de l'influence sur les élèves. Ils sont aussi utilisés par les enseignants pour mettre à jour leurs connaissances disciplinaires mais aussi didactiques (problématique envisageable, plan, questions) sur le sujet. Ils justifient cette procédure d'autoformation par le fait que le chapitre est assez récent et que les ressources ne seraient donc pas encore très nombreuses. Ainsi Éric commente : « *Il me semble que la documentation elle n'est pas énorme ? C'est vraiment quelque chose qui était, qui est en train de se créer tout doucement, [...] de se construire. On voit oui avec ces histoires d'associations mais y'a pas un énorme fond en tous cas au niveau pédagogique* ».

Le manque de temps est aussi un argument mobilisé pour expliquer qu'il faut aller à l'essentiel et que pour cela il faut utiliser des ressources, que Lucie qualifie de « *trucs basiques* », comme le manuel.

Ces quelques remarques montrant l'utilisation centrale des manuels chez les enseignants interrogés sont connues de la recherche. On retrouve par exemple la « *sur-utilisation des manuels* » (Duquesnoy, 1997, p.76). Cependant, elle confirme l'intérêt d'une réflexion sur l'influence des ressources utilisées et notamment du manuel lorsque, *a contrario*, les ressources scientifiques sont peu utilisées.

Le manuel n'est pas la seule ressource documentaire utilisée. Lucie, professeur expérimenté, pose un regard critique sur les manuels : « *Je sais pas qui les fait les manuels, hein ? Enfin bon, il y a des inspecteurs, des profs. Mais moi je trouve que t'es pas aidé. Tu vois, moi je me suis sentie vraiment seule.* »

Les manuels qui offrent une traduction des prescriptions officielles ne lui conviennent pas totalement et elle utilise le numéro de la *Documentation photographique* (Pétre-Grenouilleau, 2003a) consacré aux traites négrières pour obtenir un contenu disciplinaire qu'elle juge satisfaisant. Ce dossier est d'ailleurs pour la majorité des enseignants interrogés la principale ressource proche des savoirs savants employée pour appréhender cette nouvelle thématique qu'ils n'ont pas rencontrée lors de leur cursus universitaire. La revue *L'Histoire* (Pétre-Grenouilleau, 2003b) est également citée comme source de connaissances sur le sujet. D'autres ressources de vulgarisation sont mobilisées mais dans une moindre mesure. Hugo déclare ainsi que sa « *seule source scientifique ici était une émission (La Fabrique de l'Histoire) dont l'invité était Olivier Pétre-Grenouilleau.* » Dans leurs réponses faites au cours des entretiens et dans les questionnaires, les sites internet académiques, les ressources du site EDUSCOL, le livre du professeur ainsi que le site des éditeurs ne sont cités qu'une seule fois. Il est à noter que seul un enseignant déclare avoir utilisé dans un premier temps l'ouvrage de référence écrit par Olivier Pétre-Grenouilleau (2004) avant de regarder les manuels. Les ouvrages scientifiques sont donc

quasiment absents du travail préparatoire des collègues interrogés. Les formations proposées par les inspecteurs dans le Plan Académique de Formation ne peuvent pas être une ressource pour ces enseignants, car elles ne semblent pas aborder les traites négrières.

Ces résultats, qui portent sur un nombre peu significatif d'enseignants interrogés, posent cependant plusieurs questions à propos des pratiques professorales par rapport aux savoirs savants en général et aux QSV en particulier. La faible utilisation de ressources scientifiques peut expliquer en partie la faible connaissance des débats scientifiques vifs autour des traites négrières. Aucun enseignant ne les évoque dans les entretiens ni d'ailleurs dans leurs cours. À l'image de Lucie qui donne les chiffres des pertes dues aux traites transsahariennes à ses élèves sans introduire l'existence de polémiques scientifiques à ce sujet et donc sans avertissement quant à l'utilisation de ces chiffres. On voit dans cet exemple que la qualité de la *Documentation photographique*⁶ ne suffit pas à combler l'absence de lecture scientifique concernant les débats sur les chiffres qui agitent la communauté des chercheurs.

Le contexte social autour de l'émergence de la problématique semble un peu mieux connu. Trois enseignants font explicitement le lien entre ce chapitre et les questions mémorielles qui ont secoué notre pays à cette occasion. Hugo pour sa part estime « *que c'est une des premières questions dans la scolarité en histoire-géographie qui parle justement de ces questions mémorielles.* » et fait clairement le lien avec le processus social qui a accompagné la mise en place dans les programmes de la thématique des traites négrières. Cependant ces mêmes enseignants déclarent refuser de faire un lien explicite dans leurs cours avec le fait de société correspondant. Il est intéressant de noter que si des débats existent dans le champ scientifique ils ne semblent pas avoir un impact fort sur les enseignants interrogés et ce sont surtout les polémiques assez vives dans notre société, impliquant chercheurs, personnels politiques mais aussi citoyens, autour du devoir de mémoire et des lois mémorielles, qui rendent la question des traites négrières plus vive dans l'École.

L'étude de ces entretiens exploratoires semble confirmer que les enseignants peuvent être influencés de manière significative par les ressources mobilisées. Elles peuvent, dans le cas des traites négrières, orienter les enseignants qui les utilisent vers un « refroidissement » de cette QSV. En effet, l'analyse des manuels montre une « *mise en intrigue* » (Baqués, 2003, p.179) ne présentant pas les traites négrières comme une QSV. Or si les enseignants interrogés peuvent réorienter cette présentation par leurs propres connaissances, leurs choix de documents pour les élèves et une démarche particulière, leur utilisation du manuel comme première et parfois unique source documentaire ne leur donne pas explicitement la possibilité de construire des contenus à enseigner permettant d'aborder les traites négrières en tant que QSV.

Conclusion

Cet article construit sur l'articulation d'un travail exploratoire et d'une analyse de manuels de cinquième a permis de poser la question de l'influence des ressources mobilisées par les enseignants sur leurs pratiques. Elles semblent influencées dans le cas des traites négrières de manière significative par les ressources mobilisées, en l'occurrence par les manuels, et cela d'autant plus fortement car *a contrario* les ressources scientifiques sont peu utilisées par les enseignants interrogés, lorsqu'il s'agit de préparer un cours sur les traites négrières. Si on considère que les auteurs des manuels du corpus font des choix aboutissant à un discours sur les traites négrières, dont le mode de production et la structure ne dérogent pas au fonctionnement classique de l'histoire enseignée, cela conduit à faire l'hypothèse que des pratiques, qui peuvent sembler paradoxales par rapport aux objectifs assignés à l'histoire scolaire, peuvent exister dans les classes : du « refroidissement » de la QSV des traites négrières qui peut mener à l'absence totale de traitement aux pratiques que l'on peut qualifier de

⁶ « [...] Faute de données démographiques solides, tout est question d'interprétation et de méthode » est la seule référence faite à ce débat dans ce numéro consacré aux traites négrières (*Documentation photographique*, n°8032, p.12).

militantes, en raison de l'engagement de certains collègues, mais qui ne donnent pas pour autant l'assurance d'un apprentissage historique pertinent chez les élèves.

Ces activités exploratrices m'ont permis de construire le cadre, les thèmes à aborder et de tester quelques questions pour les entretiens semi-directifs de recherche que je mène actuellement. Je fais ainsi le choix de porter mon analyse sur trois phases de l'activité de préparation susceptibles d'être le cadre d'une prise en charge des traites négrières en tant que QSV par l'enseignant. Quels sont les ouvrages de référence, les références livresques (Chartier, 1988) qui permettent de s'emparer du thème des traites négrières en amont de la classe ? Quels sont les outils utilisés pour ensuite préparer leurs cours ? Quels sont les « supports informatifs » et « documents » (INRP, 1989, p.16) mobilisés pour la classe ? Il me semble aussi, après ces premiers travaux exploratoires, important de devoir questionner les enseignants sur l'interprétation qu'ils font de leurs lectures. Les finalités et conceptions afférentes à l'enseignement de l'histoire sont également interrogées (Audigier, 1995) ainsi que le regard et l'importance portés par les enseignants à la thématique des traites négrières.

Je questionne pour ma recherche doctorale des enseignants de classes de cinquième et de quatrième, travaillant tous en éducation prioritaire car l'intérêt de prendre en compte ce contexte s'est vérifié pendant les entretiens exploratoires. En lien avec ce choix, je fais également l'hypothèse que les discours des enseignants laissent entrevoir des questions de posture professionnelle en rapport avec les conceptions qu'ils ont de leur discipline. Je m'appuie pour étayer mes analyses sur les travaux abordant la conception du travail enseignant (Tardiff & Lessard, 1999/2004 ; Barrère, 2002).

Ayant pris conscience de ne pouvoir me limiter au seul recueil du discours des enseignants, le corpus constitué d'entretiens individuels semi-directifs, préalables aux cours, sera complété par des observations de séances visant en particulier à identifier les démarches d'apprentissage à partir de « documents » mises en œuvre (INRP, 1989, p.42-43). Elles permettront d'affiner mes premières analyses et éventuellement de soulever de nouveaux questionnements. Le corpus sera également complété par les manuels et la documentation utilisés comme ressources par les enseignants ou comme support de travail pour les élèves. La dernière étape de mon protocole comprendra pour chaque enseignant un entretien post-observation. Pour ce faire, les séances observées seront analysées afin de dégager les moments qui feront l'objet d'entretiens d'explicitation.

Bibliographie

ALBE V. (2009), *Enseigner des controverses*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

AUDIGIER F. (1995), « Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves », *Spirale. Revue de Recherches en Education*, n°15, *Les savoirs scolaires* (2), Lille, p.61-89.

AUDIGIER F. & TUTIAUX-GUILLON N. (2004), *Regards sur l'histoire, la géographie, l'éducation civique à l'école élémentaire*, Lyon, INRP.

BAQUES M.-C. (2003), « L'écriture des manuels d'histoire : l'exemple de la première République », *Le cartable de Clio*, n°3.

BARRERE A. (2002), *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris, L'Harmattan

BERNARD V. (2005), « Sur une relecture de l'histoire de la traite négrière : débat », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n°52-4 bis, p.46-58.

BONNAFOUX C., DE COCK-PIERREPONT L. & FALAIZE B. (2007), *Mémoires et histoire à l'école de la République. Quels enjeux ?*, Paris, Armand Colin.

- CARION P. (2012), *Les traites négrières dans les manuels d'histoire de cinquième. L'écriture de l'histoire scolaire dans les nouveaux manuels de cinquième est-elle modifiée par la nature d'une question socialement vive ?* Mémoire de master 2, Villeneuve d'Ascq, Université Charles-de-Gaulle, Lille 3.
- CHARTIER A.-M. (1998), « L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques », *Recherche et formation*, n°27, INRP, Paris.
- CHEVALLARD Y. (1985/1991), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- CHERVEL A. (1988), « L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, n°38, Paris, INRP, p.59-119.
- CHOPPIN A. (1992), *Les manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris, Hachette Education.
- DUQUESNOY S. (1997), « Les lectures professionnelles des enseignants en exercice et en formation : note de synthèse et repères bibliographiques », *Revue de Recherches en Éducation*, n°19, p.76.
- FALAIZE B. (2008), « L'enseignement de la Shoah au regard des autres sujets controversés dans l'école française : enjeux pédagogiques et mémoires », *Le Cartable de Clio*, n°8, p.121-132.
- FALAIZE B. (dir.) (2010), *La colonisation et la décolonisation dans les apprentissages scolaires de l'école primaire*, INRP, Lyon.
- FALAIZE B. (dir.) (2011), *L'enseignement de l'esclavage, des traites et de leurs abolitions dans l'espace scolaire hexagonal*, Lyon INRP
- FERRO M. (2006), « Les esclavages dans l'histoire européenne », *La traite négrière, l'esclavage et leurs abolitions : mémoire et histoire*, Paris, Direction générale de l'Enseignement scolaire.
- INRP (1989), *Supports informatifs et documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, Paris.
- LANTHEAUME F. (2002), *L'enseignement de l'histoire de la colonisation et de la décolonisation de l'Algérie depuis les années trente : État-nation, identité nationale, critique et valeurs. Essai de sociologie du curriculum*, thèse EHESS.
- LANTHEAUME F. (2008), « Manuels d'histoire et colonisation », *Lidil*, n°35 | 2007.
<http://lidil.revues.org/index2283.html>, consulté le 10 juin 2011.
- LEGARDEZ A. & SIMONNEAUX L. (éd.) (2006), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, Paris, ESF.
- MARTINEAU R. (2010), *Fondement de l'enseignement de l'histoire à l'école, traité de didactique*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- MONIOT H. (1993), *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan.
- NDIAYE P. (2005), « Les traites négrières : essai d'histoire globale », *Critique internationale*, n°28, p.201-205.
- PETRE-GRENOUILLEAU O. (2003a), Documentation photographique, n°8032, Paris.
- PETRE-GRENOUILLEAU O. (2003b), «La traite oubliée des négriers musulmans», *L'Histoire*, n°280, p.48-55.
- PETRE-GRENOUILLEAU O. (2004), *Les traites négrières : essai d'histoire globale*, Paris, Gallimard.
- PROST A. (1996), *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Éditions du Seuil.
- TARDIFF M. & LESSARD C. (2004), *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines* (2^e éd.), Québec, Presses de l'Université Laval.
- TUTIAUX-GUILLON N. (2006), « Le difficile enseignement des « questions vives » en histoire-géographie », *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, A. Legardez & L. Simonneaux (dir.), Paris, ESF, p.119-135.

TUTIAUX-GUILLON N. (2008), « Mémoires et histoire scolaire en France : quelques interrogations didactiques », *Revue française de pédagogie*, n°165, *L'éducation et les politiques de la mémoire*, Lyon, INRP, p.31-42.

TUTIAUX-GUILLON N. (2011), « Les questions socialement vives, un repère pour la historia i la geografia escolars », *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*, J. Pagès & A. Santistaban, Barcelone, publications de l'UAB, p.25-45. Consulté dans la version française de l'auteur.

La réception de la littérature de jeunesse : du lecteur supposé aux lecteurs réels

Doriane Montmasson¹

Résumé

S'étant pour la plupart attachés à étudier le contenu textuel et graphique des albums, les sociologues ayant choisi de s'intéresser à la littérature de jeunesse ont souvent implicitement ou explicitement accordé à cette dernière une « valeur performative ». Par une approche sociologique, la recherche présentée ici entend pour sa part interroger la capacité réflexive des jeunes lecteurs vis-à-vis des représentations liées à l'alimentation leur étant transmises par les livres. Confrontés à des normativités diverses et aujourd'hui mis au contact d'ouvrages laissant parfois une place à leurs propres interprétations, les enfants sont-ils amenés à avoir une lecture interprétative des albums qu'ils « manipulent » ?

En dépit d'une présence toujours plus importante, sur la scène culturelle, de supports audiovisuels et/ou numériques, la littérature de jeunesse semble encore aujourd'hui susciter tant l'intérêt des enfants que celui des chercheurs (historiens, littéraires, didacticiens ou encore sociologues).

Cette dernière apparaît en effet, en premier lieu, comme faisant actuellement toujours partie intégrante de l'univers culturel ainsi que du quotidien des petites filles et des petits garçons. À l'école, fréquemment mis au contact des livres, les enfants sont effectivement de moins en moins nombreux à vivre au sein d'un foyer dépourvu d'ouvrages destinés aux jeunes lecteurs (Octobre, 2004), et se trouvent être de plus en plus précocement incités à « manipuler » des albums.

Déjà étudiés, en 1977, par Jean-Claude Chamborédon et Jean-Louis Fabiani, les livres pour enfants se révèlent en second lieu avoir, dernièrement, de nouveau suscité la curiosité des sociologues français. L'introduction officielle de la littérature enfantine dans les programmes de l'école primaire (en 2002), le rattachement – au 1^{er} janvier 2008 – de *La joie par les livres* à la Bibliothèque Nationale de France, ainsi que le dynamisme et l'importance du secteur jeunesse dans le marché éditorial français, ont en effet récemment participé à faire des albums, des objets de recherche dignes d'investigations, notamment sociologiques.

S'étant, pour la plupart, attachés à en faire un « objet » de recherche – au sens littéral du terme –, les sociologues ayant choisi de s'intéresser aux livres pour enfants, se sont en conséquence principalement penchés sur l'entité matérielle que représentaient les albums et se sont de cette façon appliqués à en étudier le contenu textuel et graphique. Ces chercheurs ont dès lors mis en lumière le fait que les ouvrages s'adressant aux petites filles et aux petits garçons constituaient de véritables « miroirs » de la société, reflétant de la sorte les valeurs et les représentations ayant cours à une époque et dans une société données (Cadolle, 2001 ; Salvat, 2004). En envisageant la littérature de jeunesse comme une source de normativités, certains de ces sociologues lui ont alors – implicitement ou explicitement – accordé une « valeur performative » (Cadolle, 2001).

Par une approche sociologique, la recherche présentée ici entend pour sa part déconstruire ce postulat en interrogeant la capacité réflexive des enfants envers les normativités² leur étant

¹ Doctorante en Sciences de l'éducation (3^{ème} année), Centre de recherche sur les liens sociaux (CERLIS), Université Paris Descartes.

² Cette recherche porte sur les normativités liées à l'alimentation.

transmises par les livres. Les jeunes lecteurs mettent-ils en œuvre une lecture interprétative des albums leur étant destinés ? Comment les enfants sont-ils amenés à recevoir, comprendre et (ré)interpréter les informations délivrées par la littérature de jeunesse ? Si, en s'attachant à étudier les pratiques parentales et professorales entourant les livres, Stéphane Bonnéry (2010) s'est récemment intéressé à la réception des ouvrages destinés aux enfants par l'intermédiaire des adultes, la perspective de cette recherche est ainsi d'interroger la façon dont les jeunes lecteurs sont eux-mêmes amenés à « manipuler » les différents modèles de comportements contenus dans la littérature de jeunesse.

Après avoir dépeint le cadre théorique dans lequel s'inscrit ce travail et les différentes méthodologies sur lesquelles il s'appuie, nous verrons non seulement la façon dont les représentations transmises par les albums, ainsi que le jeune « lecteur supposé », se sont métamorphosés au cours des siècles, mais également la manière dont les enfants, loin d'être un public passif, sont amenés à travailler les normativités contenues dans les ouvrages leur étant destinés.

1. Cadre théorique

L'évolution des relations entre l'enfance et la littérature a ouvert la voie à divers champs de recherche, tant du côté de la philosophie³, que de celui de la didactique⁴, de la littérature⁵ ou encore de la sociologie. Cette recherche souhaitant approcher sociologiquement la réception⁶ de la littérature de jeunesse par les enfants, c'est à mettre en lumière la façon dont cette discipline a progressivement accordé à l'enfant un statut d'acteur, ainsi que la manière dont elle s'est intéressée à la réception, que s'attachera cette première partie.

■ L'émergence d'un enfant acteur en sociologie

Durant de nombreuses années, l'enfance a été considérée, par la discipline sociologique, sous l'angle de la définition d'Émile Durkheim (1911). Cette période de la vie humaine est alors envisagée par les chercheurs comme une période de transition, l'espace de maturation d'un être en devenir (Durkheim, 1911 ; Buisson & Durkheim, 1911). Caractérisé par son inachèvement⁷, ce petit individu qu'est l'enfant a alors suscité l'intérêt des sociologues français davantage pour l'adulte *en puissance* qu'il représentait, que véritablement pour l'enfant *en acte* qu'il était. Si, comme John Locke et Jean-Jacques Rousseau, Émile Durkheim conçoit par ailleurs l'enfant comme un être fortement malléable – que l'éducation doit modeler –, il s'écarte toutefois de leur pensée en l'envisageant « *naturellement dans un état de passivité tout à fait comparable à celui où l'hypnotisé se trouve artificiellement placé. Sa conscience ne contient encore, [selon lui], qu'un petit nombre de représentations capables de lutter contre celles qui lui sont suggérées ; sa volonté est encore rudimentaire. Aussi est-il très facilement suggestionnable* » (Durkheim, 1911). Être en devenir, dépourvu de capacité d'action, semblant inexorablement voué à vivre dans l'ombre des personnes d'âge mûr, les enfants vont ainsi, durant une grande partie du XX^e siècle, être essentiellement pris en compte par les sociologues au travers des adultes et des structures en ayant la charge.

³ Il est entre autres à noter les travaux d'Edwige Chirouter qui propose notamment d'« *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse* ».

⁴ On peut évoquer ici les travaux d'Emmanuelle Canut et de Florence Bruneseaux-Gauthier qui s'attachent à mettre en lumière l'influence de la pratique éducative de l'enseignant sur l'accès à une « bonne » compréhension des ouvrages.

⁵ On peut notamment mentionner les travaux d'Isabelle Nières-Chevrel, auteure de l'ouvrage *Introduction à la littérature de jeunesse* (2009) et co-auteure du *Dictionnaire du livre de jeunesse. La littérature d'enfance et de jeunesse en France*, paru en 2013. Il est à noter l'importance des enjeux pédagogiques que traduisent ces manuels.

⁶ Il s'agit notamment de comprendre l'influence de variables telles que le genre, l'origine sociale ou encore l'âge sur l'interprétation, par les enfants, de diverses normativités.

⁷ En envisageant l'enfant comme un être inachevé, Émile Durkheim rejoint ici la vision de John Locke ou encore de Jean-Jacques Rousseau.

Les travaux de l'historien Philippe Ariès⁸ (1960), à l'origine du développement de la recherche sociologique sur l'enfant (Sirota, 2006), vont toutefois contribuer à placer les enfants sous les feux des projecteurs de la sociologie. Divers bouleversements théoriques – retracés par Régine Sirota (2006) dans l'ouvrage *Éléments pour une sociologie de l'enfance* – vont, dès le début des années 1990, contribuer à l'émergence d'un champ sociologique français consacré à cette période de la vie humaine, et ainsi marquer un vrai renouveau du regard porté sur les jeunes générations. Autrefois considérée comme une période transitoire, l'enfance va alors progressivement acquérir une légitimité auprès des chercheurs, et les enfants vont obtenir d'être reconnus comme de véritables « êtres au présent » à qui l'on va peu à peu accorder une réelle capacité d'action. La socialisation naguère perçue comme ne pouvant être qu'un processus vertical dans lequel l'enfant est passif va désormais être entendue comme un processus davantage interprétatif dans lequel il peut être amené à intervenir (Corsaro, 1997). La discipline sociologique ne va dès lors plus seulement s'intéresser à ce que les adultes font aux enfants, mais bien également s'attacher à mettre en lumière ce que les « *enfants font de ce qu'on leur fait* » (Sirota, 2006).

En supposant – et en mettant à l'épreuve – la capacité réflexive des jeunes lecteurs, la recherche présentée ici s'attache à considérer les enfants comme de véritables acteurs, susceptibles de prendre part activement au processus de socialisation, et s'inscrit ainsi en premier lieu dans le courant de la sociologie de l'enfance (Sirota, 2006). L'aptitude des jeunes lecteurs à réinterpréter le social sera de cette façon interrogée à la lumière de la notion d'*agency* (James & Prout, 1990).

■ Pour une sociologie de la réception

Afin de se démarquer du paradigme de la « massmédilogie » peu soucieux des publics réels des biens culturels, certains sociologues vont, dès le début des années 1960, engager des études de réception souhaitant, par une approche compréhensive, mettre en lumière la façon dont les individus sont amenés non seulement à s'approprier des produits culturels, mais également à en construire un sens (Charpentier, 2006).

Bénéficiant des apports de la sociologie de la culture – dont les travaux de Pierre Bourdieu – ces études vont également profiter de l'apport d'autres champs disciplinaires comme « *la sociologie des œuvres littéraires et artistiques, l'histoire culturelle, de l'art et des mentalités ou encore la sémiologie* » (Charpentier, 2006, p.11). Dans son article intitulé « *Du livre au lire* », l'historien Roger Chartier (1985) évoque en effet l'importance de s'intéresser « *aux modalités d'appropriation des matériaux culturels* », et de dépasser, en cela, l'unique attention portée à l'inégale répartition, entre les différentes classes sociales, des ces derniers. En théorisant notamment la notion d'« horizons d'attente », l'« École de Constance »⁹ élabore par ailleurs une « *esthétique de la réception* » « *qui sera "opérationnalisée" sociologiquement, en particulier par Jean-Claude Passeron ou, plus récemment, [...] par Annie Collovald et Érik Neveu dans leur enquête sur les lecteurs de romans policiers* » (Charpentier, 2006, p.12).

Il est également à noter l'apport du courant des *Cultural Studies* dont ont bénéficié ces recherches, en évoquant notamment la façon dont ce dernier a, en son temps, choisi de tourner son regard vers une culture alors considérée comme scientifiquement illégitime : celle des classes populaires (Glevarec, Macé & Maigret, 2008). En faisant de cette culture des « *objets dignes d'un investissement savant* » ce courant de recherche a de la sorte notamment participé à étendre « *la notion de culture au-delà du réductionnisme élitiste* » (*ibid.*, p.6). Les *Cultural Studies* ont par ailleurs connu un tournant de la réception se caractérisant par un « *[...] mouvement intellectuel et théorique [qui implique] de s'en remettre aux lectures et interprétations des consommateurs d'un bien pour en déterminer le sens. Il va en découler une série de conséquences analytiques et intellectuelles ; le sens n'étant pas prédéterminé, il faut y aller voir :*

⁸ Son ouvrage *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* met en évidence l'évolution, en France, des mentalités envers l'enfant, ainsi que la naissance, à partir de la fin du XVIII^e siècle, d'un « *sentiment de l'enfance* ». En cela il fait émerger l'enfance comme une construction sociale, dépendante d'un contexte social et d'un discours savant.

⁹ Dont les principales figures sont Hans-Robert Jauss et Wolfgang Iser.

ce sens, il s'avère à l'enquête qu'il est polysémique et contradictoirement perçu ». Les individus ne sont dès lors plus considérés comme de passifs spectateurs mais comme des auditeurs actifs – à même d'interpréter singulièrement les œuvres qu'ils sont amenés à lire ou regarder –, dont les exégèses se doivent d'être prises en compte. Le contenu des produits culturels, loin d'être oublié, doit, dans cette perspective, être nécessairement mis en regard des interprétations « populaires » qu'il a pu susciter¹⁰. « Avec les Cultural Studies [vont alors également émerger] des méthodologies plus qualitatives visant à rompre avec la conception – jusqu'à lors dominante – de téléspectateurs-consommateurs trop souvent réduits à un agrégat statistique et/ou des "parts de marché" » (Charpentier, 2006).

À l'image de l'enquête de Dominique Pasquier (1999) – portant sur la réception de la série télévisuelle *Hélène et les garçons* par les jeunes spectateurs, et s'inscrivant dans le courant des Cultural Studies –, cette recherche a ainsi consisté à recueillir les interprétations d'enfants, considérés non seulement comme de véritables acteurs, mais également comme des lecteurs actifs.

2. Méthodologies d'enquête

■ Étude d'un corpus de littérature de jeunesse

La recherche présentée ici porte dans un premier temps sur l'analyse d'un corpus de 114 ouvrages de littérature de jeunesse ayant été « publiés » entre 1812 et 2012. Ce dernier est essentiellement composé de fictions narratives¹¹ s'adressant à des enfants âgés de quatre à huit ans et portant sur l'alimentation. L'analyse sociohistorique de ce corpus a conduit à l'identification de diverses normativités alimentaires transmises, par les albums, aux jeunes lecteurs, ainsi qu'à la mise en lumière de la façon dont ces dernières se sont – ou non –, au cours des années et des siècles, métamorphosées. Cette étude a par ailleurs également été attentive à l'évolution de la place laissée, par les ouvrages, à l'interprétation des enfants¹².

■ Réalisation d'entretiens semi-directifs auprès de jeunes enfants

Des entretiens semi-directifs ont dans un second temps été menés. Ces derniers ont été réalisés auprès de jeunes enfants – petits garçons et petites filles – de grande section de maternelle, de cours préparatoire (CP) et de cours élémentaire première année (CE1) (âgés de cinq à huit ans), issus de milieux sociaux différents¹³.

Concernant le protocole expérimental mis en place pour cette enquête, trois ouvrages de littérature enfantine – choisis pour les messages différents qu'ils transmettent – ont été lus¹⁴ à de jeunes « lecteurs » et de jeunes « lectrices ». À la suite de cette lecture, des entretiens semi-directifs individuels ont été conduits. Une grille d'entretien a dans cette perspective été mise au point afin de recueillir au mieux les propos de jeunes individus composant une tranche d'âge encore peu investiguée par les sociologues. L'objectif de la recherche évoquée ici étant d'appréhender la façon dont les enfants comprennent et (ré)interprètent les normativités liées à l'alimentation leur étant transmises par les albums, les entretiens se sont attachés à mettre en lumière la façon dont les jeunes lecteurs avaient « compris » les ouvrages, la manière dont ils s'étaient attachés à interpréter les représentations y étant contenues, ainsi que les informations à l'aune desquelles ils avaient été amenés à les « déchiffrer ».

¹⁰ On peut notamment citer ici le travail de Janice Radway (1994) sur la réception des romans à l'eau de rose.

¹¹ Le corpus utilisé pour cette étude est essentiellement composé d'albums. Seuls trois ouvrages sont davantage assimilables à des documentaires et deux à des livres de recettes.

¹² Lecteur supposé.

¹³ Choix d'un échantillon contrasté. L'enquête a ainsi été conduite au sein de deux groupes scolaires situés dans la banlieue parisienne : un groupe scolaire à population favorisée, un groupe scolaire à population défavorisée.

¹⁴ Double lecture, à voix haute, par l'enquêteur, au sein des bibliothèques et centre documentaires des établissements considérés.

Cent vingt entretiens ont été réalisés : soixante-trois au sein d'un groupe scolaire situé dans une banlieue défavorisée de la capitale¹⁵, et cinquante-sept au sein d'un groupe scolaire situé dans une banlieue favorisée de cette dernière¹⁶.

3. Premiers résultats

■ Évolution des normativités liées à l'alimentation transmises par la littérature de jeunesse : exemple de la gourmandise

À regarder de plus près les ouvrages de littérature de jeunesse mettant en scène la confection et la dégustation de mets culinaires, il est notamment possible de percevoir la façon dont les représentations de la gourmandise se sont, au fil du temps, métamorphosées.

Majoritairement présentée, jusqu'à la fin des années 1960, comme un véritable défaut, la gourmandise apparaît alors, dans les livres pour enfants, non seulement comme conduisant l'individu sur le chemin du vice (vol, mensonge, égoïsme), mais également comme l'amenant à s'extraire de la société (volonté de déguster seul, refus du partage, etc.). Assimilée de la sorte à une obscure faiblesse, l'ingestion effrénée de nourriture s'avère dès lors faire l'objet de vives réprobations et être à l'origine de sévères réprimandes : « *Brave Frédéric : il était généreux, étudier lui était un jeu ; mais il était très gourmand, beaucoup, beaucoup, énormément. [...] Pour le vol de quelque objet sa conscience l'eût arrêté, mais pour un flan ou un biscuit, elle lui disait oui. [...] Dans la dispense pour voler il entra, par la fenêtre il sauta. [...] Courant ça et là, il erre : Voici un pot de terre à moitié rempli de susucré. [...] Mais soudain il se sent mal, il se tord comme un serpent : jamais ne s'est senti si mal, ça brûle tel un chardon ardent. À quoi bon à l'aide crier : c'est la gourmandise qui le tue. Ce sucre il avait cru, était arsenic en vérité.* »¹⁷

De la remontrance, à la mort, en passant par l'indigestion, le gourmand ne parvenant pas à se contrôler et entretenant – au détriment du lien social – un lien étroit avec la nourriture, est de cette façon, dans la plupart des albums parus à cette époque, victime de condamnations parfois violentes (Diasio, 2004).

La fin des années 1960, marquée par de profonds changements sociétaux, va toutefois conduire à un renouveau de l'image de la gourmandise dans les livres destinés aux enfants. La valorisation de l'hédonisme, notamment engendrée par les bouleversements survenus en France dans la fin des années 1960, se traduit alors dans la littérature de jeunesse par la mise en scène, dès le début des années 1970, d'une gourmandise relativement décomplexée : « *L'idée [de devenir cuisinier] ne déplaît pas à notre ami, il faut rester toute la journée au milieu des sauces, des ragouts, des crèmes et des desserts, et [Draghetto] est très gourmand.* »¹⁸

Cette dernière disparaît alors – en tant que telle – pour une large part des albums et apparaît sous un jour meilleur dans de nombreux ouvrages la mettant en scène. Si elle ne se trouve pas toujours être récompensée, la gourmandise ne fait dès lors pas souvent l'objet de réprobation et reste dans la plupart des cas impunie : « *Bamao a compris. Clapotis savait qu'il préparait un gâteau dont il raffole. Et le malin a pensé jouer au malade pour se faire dorloter par ses amis. Aussi, quand chacun lui donne sa part de gâteau, pour le guérir, Clapotis se sent tout à fait mieux. Il ne refuse rien le gourmand. [...] Pour soigner la maladie de Clapotis il n'y a rien de tel que du gâteau. Maintenant qu'on l'a gâté il est parfaitement rétabli. [...] "Tu ne seras plus gourmand, hein, Clapotis ? C'est promis ! Jusqu'à la prochaine fois !" »¹⁹*

¹⁵ 2011-2012. 8 filles et 10 garçons de grande section de maternelle, 11 filles et 10 garçons de CP et 10 filles et 14 garçons de CE1.

¹⁶ 2012-2013. 5 filles et 11 garçons de grande section de maternelle, 10 filles et 12 garçons de CP et 12 filles et 8 garçons de CE1.

¹⁷ J. Heinrich Campe, *Frédéric le famélique*, Kleiner Kinderbibliothek, 1830.

¹⁸ Auteur inconnu, *Draghetto le petit cuisinier de luxe*, Artima, 1979.

¹⁹ Auteur inconnu, *Pépin la Bulle. Le gâteau de Bamao*, Editions M.C.L., 1975.

De simples expressions évoquant en des termes favorables les gourmands, à de véritables encouragements à la gourmandise, c'est ainsi de façon positive que semble être majoritairement perçu, jusqu'au début des années 2000, l'amour de la nourriture.

Cet âge d'or de la gourmandise va néanmoins être mis à mal à la fin des années 1990. La mise en place, en 2001, du premier *Programme National Nutrition Santé* – chargé de mettre en garde, notamment les enfants, contre les méfaits d'une alimentation trop généreuse en produits gras ou sucrés – marque en effet le retour d'ouvrages de littérature de jeunesse proposant une vision culpabilisante de la gourmandise. Succomber à une alimentation trop riche apparaît alors dans certains albums non seulement comme engendrant des modifications physiques importantes (prise de poids) ainsi que des problèmes de santé (essoufflement, fatigue, difficulté pour se mouvoir, etc.), mais également comme conduisant l'individu à être mis à l'écart. Si la gourmandise ne fait ainsi, la plupart du temps, pas véritablement l'objet de sanctions, les gourmands sont en revanche, dans certains albums, victimes de stigmatisation et subissent alors les moqueries acerbes de leurs camarades qui tendent à les exclure du groupe : « *Tartoucha mange n'importe quoi, c'est pourquoi il est si gras. [...] "Zut, ze suis trop lourd pour grimper, dit Tartoucha essoufflé" [...] "Zut, ze suis trop gras pour sauter" [...] Tartoucha est vite épuisé, son corps est si lourd à porter [...] "La plus zolie des grosses patates, c'est Tartoucha, ah, ah, ah ! Ton gros derrière traîne par terre" se moque Mélanie.* »²⁰ « *À la cantine, Hugo s'empiffre de frites et de mousse au chocolat. [...] "On le voit quand même, ton bidon sous ton pull !" [...] "Hugo le gros ! Hugo le gros ! Tu seras bientôt aussi gros qu'un tonneau !" [...] "Hugo t'es le Bibendum Michelin avec ta bouée autour des reins !" [...] "Hugo t'es bête ! Hugo t'es bête ! Avec ton gros ventre, tu t'casses la binette !" »*²¹

Le début des années 2000 se trouve par ailleurs marqué par la recrudescence d'ouvrages délivrant de véritables savoirs alimentaires. De l'encouragement à manger des légumes, à la nécessité de faire du sport, en passant par l'impératif de ne pas manger trop salé, ce sont ainsi l'ensemble des préceptes prônés par le *Programme National Nutrition Santé* qui transparaissent dans certains ouvrages destinés aux enfants.

La vision de la gourmandise transmise par les albums s'avère ainsi avoir connu de profondes mutations au cours des siècles. D'une gourmandise péché révélatrice d'un manque de contrôle de soi menaçant à la fois la vertu individuelle du gourmand et le lien social, à une gourmandise risque susceptible de mettre en danger le capital santé et social de quiconque ayant un apport non régulé en nourriture, en passant par une gourmandise plaisir détachée de toute moralisation, la littérature de jeunesse a été – et est encore – le support de représentations hétérogènes de la gourmandise.

L'offre en matière de livres pour enfants n'étant pas exclusive, petites filles et petits garçons sont dès lors potentiellement amenés à côtoyer des visions différentes – voire divergentes – de la gourmandise, parmi lesquelles ces derniers sont alors nécessairement amenés à se repérer.

■ ***Vers un jeune lecteur supposé compétent : une réception potentiellement plus interprétative des albums de littérature de jeunesse ?***

L'analyse sociohistorique menée dans le cadre de cette recherche permet par ailleurs de mettre en exergue l'évolution du jeune « *lecteur supposé* ». Le début des années 1990 se trouve ainsi avoir été marqué par un accroissement important du nombre d'ouvrages semblant non seulement considérer les enfants comme de jeunes lecteurs compétents (Bonnéry, 2010), mais également laisser davantage de place aux interprétations de ces derniers.

De nombreux albums apparaissent en effet comme présentant un contenu textuel et graphique relativement complexe. De l'utilisation de métaphores ou de calembours, au maniement d'un langage plus soutenu, en passant par l'emploi d'illustrations ne reflétant pas directement et

²⁰ P. Berreby, *Tartoucha le gros chat*, Anabet éditions, 2006.

²¹ V. Weishar-Giuliani & C. Legeay, *Hugo un héros... un peu trop gros*, Alice Jeunesse, 2011.

exclusivement le texte, il est de la sorte possible de noter la multiplication de livres dont le contenu pourrait s'avérer – sans étayage – difficilement appréhendable par les jeunes lecteurs (Bonnéry, 2010).

Certaines informations se trouvent par ailleurs non plus explicitement formulées, mais implicitement délivrées aux petites filles et aux petits garçons. Des « indices » – étant pour certains véritablement utiles à la bonne compréhension de l'ouvrage, permettant pour d'autres d'accéder à des messages subalternes –, s'avèrent en effet être subtilement introduits dans des livres de plus en plus nombreux à faire appel à la perspicacité des enfants. L'album *Le dîner surprise*²² ne peut par exemple être compris par le jeune lecteur que si ce dernier parvient à déchiffrer les indices laissés au hasard des illustrations. Dans cet ouvrage, une poule, ayant cordialement offert refuge au Loup et s'étant attachée à cacher dans sa cuisine son effrayant invité afin de ne pas faire peur à ses hôtes, voit en effet l'ensemble de ses amis lui fausser compagnie. Ces derniers, à peine entrés dans une maison néanmoins accueillante et agréablement chaude par le froid qui règne dehors, n'ont tous qu'une hâte : disparaître en vitesse. Si les portes battantes de la cuisine parviennent à dissimuler en grande partie le « méchant » Loup, ces dernières laissent toutefois entrevoir à chaque nouvel invité une partie bien identifiable de cet inquiétant convive. L'Ours, qui arrive en premier, aperçoit par exemple, sous la porte de la cuisine, les pattes de Monsieur Loup et ne tarde en conséquence pas à s'enfuir. La perspicacité du jeune lecteur est de cette façon sollicitée et la bonne compréhension de l'ouvrage dépend alors de sa capacité à déchiffrer des indices subtilement mis à sa disposition.

Il est dans le même temps possible de mettre en lumière une évolution quant à la façon dont les normativités ont pu être, au fil du temps, énoncées. Autrefois clairement formulées, ces dernières se trouvent en effet, depuis la fin des années 1980, plus largement suggérées. Si les petites filles et les petits garçons ont par exemple pu être explicitement exhortés à revêtir un tablier pour faire la cuisine... : « *Il est interdit d'entrer dans la cuisine sans tablier. Eh oui : il est interdit d'entrer sans tablier. D'ailleurs, avez-vous déjà vu une cuisinière sans tablier ? Non, bien sûr. [...] N'oubliez jamais, avant de commencer, les règles suivantes : Lavez-vous les mains très consciencieusement. Mettez un tablier.* »²³

... L'évocation de cette norme apparaît, depuis le début des années 1990, comme étant beaucoup moins prescriptive... : « *[Papa] met un grand tablier de cuisine par-dessus son vieux pyjama.* »²⁴ ; « *Crocolou enfile son tablier et met sa toque car aujourd'hui, il a décidé de faire la cuisine. [...] Maman enfile aussitôt son tablier.* »²⁵ ; « *C'est bientôt l'heure de manger : papa va préparer le dîner. "Je peux t'aider ?" demande T'Choupi. "Mais bien sûr mon chéri. Voici un tablier pour ne pas te tacher."* »²⁶ ; « *Aujourd'hui, Tikiko fait un gâteau pour le goûter. Vite il enfile son tablier. "Ca y est, je suis prêt !"* »²⁷

Lorsqu'elles sont explicitées, les « règles » apparaissent par ailleurs comme étant souvent négociées ou tournées en dérision par les jeunes protagonistes – l'enfant lecteur étant alors en mesure, soit d'intégrer ladite règle, soit de retenir la façon de la détourner.

Les années 1990 s'avèrent enfin avoir été marquées par la recrudescence d'ouvrages se faisant le support de messages contradictoires. Si l'album *Hugo un héros... un peu trop gros*²⁸ tend en effet, par exemple, à transmettre, au fur et à mesure des pages, l'idée qu'il ne faut pas juger une personne à son apparence, qu'il est préférable de s'attacher à « *regarder au fond de son cœur* », et qu'il convient de l'accepter telle qu'elle est, la fin de l'album met toutefois en scène un jeune protagoniste aspirant à devenir plus mince. Hugo apparaît de la sorte comme ne s'acceptant finalement pas avec ses rondeurs mais bien comme souhaitant se conformer – suite aux

²² A. Desbordes & P. Martin, *Le dîner surprise*, Albin Michel Jeunesse, 2009.

²³ N. Poirier, *Comment jouer à faire la cuisine*, Fernand Nathan, 1970.

²⁴ C. Clément & C. Siégl, *Les Grignotoux font la cuisine*, Editions G.P., 1986.

²⁵ O. Texier, *Crocolou aime cuisiner*, Actes Sud Junior, 2009.

²⁶ T. Courtin, *T'Choupi et la cuisine*, Nathan, 2012.

²⁷ A. Andrianavalona & O. Lallemand, *Tikiko fait un gâteau*, Casterman, 2012.

²⁸ V. Weishar-Giuliani & C. Legeay, *Hugo un héros... un peu trop gros*, Alice Jeunesse, 2011.

quolibets dont il a été victime – aux normes physiques « actuelles ». Le message prônant ainsi d'accepter la différence d'autrui paraît de cette façon être directement nuancé voire contredit par la volonté finale du jeune protagoniste en surpoids de changer son apparence. L'offre en matière de littérature de jeunesse s'avère de la sorte abriter des ouvrages s'attachant à transmettre des messages antinomiques, et met de cette façon l'enfant au contact d'un enchevêtrement de modèles comportementaux.

L'étude de contenu réalisée dans le cadre de cette recherche permet ainsi de mettre en lumière la réception potentiellement plus interprétative pouvant être faite, par les enfants, des albums parus depuis la fin des années 1980. D'une lecture univoque de représentations pour la plupart explicites, à une lecture plurisémantique de représentations plus souvent suggérées, les ouvrages de littérature de jeunesse paraissent en effet désormais laisser davantage de place à l'interprétation des enfants.

Si – du fait non seulement de la cohabitation de livres transmettant des normativités divergentes, mais également de la recrudescence d'ouvrages accordant une certaine place à la réflexivité des jeunes lecteurs – il ne semble de cette façon aujourd'hui pas théoriquement possible d'accorder à la littérature de jeunesse une réelle « *valeur performative* » (Cadolle, 2001). Que sont alors réellement amenés à faire les enfants des représentations véhiculées par les albums ? Comment petites filles et petits garçons s'appliquent-ils à travailler les normativités présentes dans les ouvrages leur étant destinés ? L'origine sociale ou le sexe des enfants peuvent-ils avoir une influence sur la façon dont ces derniers reçoivent le contenu de la littérature de jeunesse ?

■ **De l'interprétation des enfants : de jeunes lecteurs « réellement » actifs ?**

Les entretiens réalisés dans le cadre de la recherche présentée ici ont permis de mettre en exergue le fait que la littérature de jeunesse pouvait faire l'objet d'une lecture active de la part des enfants.

Interrogés sur la gourmandise des protagonistes de deux albums²⁹ – offrant pourtant une vision décomplexée³⁰ de cette dernière –, les jeunes lecteurs ont en effet pour la plupart réintroduit une certaine condamnation du penchant de *Martine* et de *Caillou* pour les mets sucrés. Loin, pour cela, d'invoquer des arguments analogues, les jeunes lecteurs apparaissent alors comme mettant en œuvre des lectures différentes de ces deux ouvrages, non seulement en fonction de leur sexe, mais également en fonction de leur origine sociale.

Petites filles et petits garçons se trouvent en premier lieu ne pas justifier leur désapprobation de la même façon. Lorsqu'elles considèrent qu'il n'est pas bon d'être gourmand(e), les fillettes sont en effet plus nombreuses que les garçonnetts à juger cette inclination négativement en raison de la prise de poids qu'elle est à même d'engendrer : « *Ce n'est pas bien que Martine soit gourmande parce qu'après, si elle mange, bah après on elle va grossir trop* » (Adèle, grande section de maternelle). « *Ce n'est pas bien parce que si [Martine] mange trop de choses, elle va grossir* » (Bérengère, CP). « *C'est bien que [Martine] ne soit pas gourmande [...] parce qu'elle est intelligente... parce qu'après on est grosse* » (Chimeza, CE1). « *Ce n'est pas très bien [...] parce que sinon, après, [Caillou] va grossir et il pourra plus enfiler ses habits qu'il aime bien* » (Framboise, CP). « *C'est bien que Martine soit gourmande mais il ne faut pas être trop gourmande [...] parce que sinon tu grossis trop* » (Garance, CE1).

Si le surpoids est ainsi de façon privilégiée érigé par les lectrices comme étant l'un des principaux méfaits de la gourmandise, il est des arguments qui apparaissent pour leur part

²⁹ G. Delahaye & M. Marlier, *Martine fait la cuisine*, Casterman, 1974 ; M. Johnson, *Caillou au supermarché*, Chouette Editions, 2009.

³⁰ Martine et Caillou sont en effet, dans ces ouvrages, présentés comme appréciant particulièrement les mets sucrés et ne font, à aucun moment, l'objet de restrictions alimentaires. Martine s'attèle ainsi à cuisiner de nombreux desserts (crêpes, mousse au chocolat, pommes glacées, etc.) et s'exclame que « *c'est délicieux, la mousse au chocolat !* » ; quant à Caillou, il se lance à la recherche des « *meilleurs biscuits du monde* » et s'attache, à la fin de l'histoire, à décorer, avec des bonbons, un *super-gâteau-surprise* confectionné par sa maman.

comme étant essentiellement masculins. Les garçons évoquent en effet plus volontiers d'autres aspects négatifs de la gourmandise, tels que l'égoïsme, les crises de foie, ou encore les dégâts buccodentaires à même d'être entraînés par une consommation « démesurée » de produits sucrés : « *Ce n'est pas bien que Caillou soit gourmand [...] parce que sinon après, on peut avoir des caries* » (Assad, grande section de maternelle). « *C'est bien que [Caillou] ne soit pas trop gourmand [...] parce que s'il était gourmand, il aurait plein de sucre sur les dents, donc il devrait se laver très bien les dents, mais vu qu'il est petit, il n'y arriverait pas* » (Denis, grande section de maternelle). « *Ce n'est pas bien qu'il mange beaucoup de biscuits [...] parce qu'on peut avoir... parce qu'on peut vomir et on peut avoir mal au ventre aussi* » (Badir, CP). « *Ce n'est pas bien que Caillou soit gourmand parce que quand même, c'est mauvais pour la santé d'abuser des sucres...* » (François-Xavier, CP). « *Ce n'est pas bien parce qu'après, [Martine] peut prendre toute la nourriture des autres* » (Badda, CP). « *Ce n'est pas bien [...] parce qu'il faut qu'il en laisse un peu à ses parents et à sa petite sœur* » (Fabrice, CP).

Très rarement cités par les jeunes filles, ces arguments ne touchant pas au surpoids se trouvent être principalement mobilisés par des petits garçons.

Quelques jeunes lecteurs apparaissent de surcroît comme adaptant leur argumentaire au sexe du protagoniste considéré. Amenés à évoquer les méfaits – pour chacun des deux personnages – d'un apport « excessif » en nourriture, certains des jeunes garçons interrogés s'attachent en effet à mentionner la prise de poids lorsqu'ils abordent le cas de *Martine*, tandis qu'ils citent plus volontiers les risques digestifs ou buccodentaires lorsqu'ils donnent leur avis sur la gourmandise de *Caillou* : « *[Martine est gourmande] parce qu'on trouve qu'elle aime bien manger, mais qu'elle aime bien manger tout, surtout les desserts. C'est "bof" parce que sinon, après, elle peut grossir et ce n'est pas bien d'être grosse... gros. [...] [Caillou est Gourmand] parce qu'il aime bien manger ses gâteaux préférés et les céréales. Ça va, parce que ce n'est pas comme Martine, parce que Martine, elle aime bien manger de tout et lui il aime bien manger que ses gâteaux préférés et les céréales* » (Chamseddine, CE1). « *[C'est bien que Martine ne soit pas gourmande] parce que comme ça, elle ne deviendra pas obèse. [...] [Ce n'est pas bien que Caillou soit gourmand] parce que sinon, après, il va avoir mal au ventre s'il mange trop de gâteau* » (Corentin, CE1). « *[Ce n'est pas bien que Martine soit gourmande] parce qu'on peut grossir. [...] [Ce n'est pas bien que Caillou mange des sucreries] parce que ça peut faire mal aux dents* » (Franck, CP).

En invoquant des arguments (anti-gourmandise) différents selon qu'ils considèrent un protagoniste féminin ou un personnage masculin, ces jeunes lecteurs semblent alors mettre en œuvre, dans leurs interprétations des différents ouvrages leur ayant été lus, des rapports au corps et à la nourriture sexuellement différenciés.

Par ailleurs, les enfants issus d'un milieu social favorisé sont très nombreux à faire appel, dans leur argumentaire, aux normativités édictées dans le cadre du *Programme National Nutrition Santé*³¹. Lorsqu'ils ont à s'exprimer sur la gourmandise des deux jeunes protagonistes, ces derniers évoquent en effet volontiers les méfaits, pour la santé, d'une consommation excessive en produits gras, salés ou sucrés : « *Ce n'est pas très bien [que Caillou] soit gourmand pour les gâteaux, parce que les gâteaux c'est sucré. Quand c'est trop sucré, ben on devient gros et c'est mauvais pour ma santé* » (Déborah, grande section de maternelle). « *[Caillou] a fait : "mmm", et ça, ça veut dire que c'est gourmand. Ce n'est pas bien parce que le but, ce n'est pas de grossir, le but c'est de grandir* » (Diane, grande section de maternelle). « *C'est bien que Martine ne soit pas gourmande parce qu'il y a des choses qui sont grasses, d'autres qui sont sucrées et d'autres qui sont salées. Sinon, on peut être en mauvaise santé* » (Domitille, grande section de maternelle). « *Ce n'est pas bien [que Martine soit gourmande] parce que quand même, c'est*

³¹ Alertées par l'augmentation importante, en particulier chez les plus jeunes, du surpoids, les autorités publiques se sont saisies de la nécessité de sensibiliser les enfants, situant ainsi l'« éducation alimentaire » comme un enjeu social d'importance. Orchestrée par l'Etat, cette « éducation » s'est concrétisée par l'élaboration et la diffusion de spots publicitaires d'« avertissement » (« *Mange cinq fruits et légumes par jour* » ; « *Pour être en forme, dépense-toi bien* » et « *Ne mange pas trop gras, trop sucré, trop salé* »), la présence systématique – lors de chaque réclame pour des produits alimentaires – d'un message rappelant la nécessité d'avoir une alimentation équilibrée, et la mise en place, au sein des écoles, d'actions de prévention censées apprendre aux enfants les rudiments d'un comportement alimentaire sain.

mauvais pour la santé d'abuser des sucres... mais quand même, on en a besoin dans le corps... pour marcher. [...] [Hugo³²] n'a sûrement pas respecté les consignes de la vie. C'est comme ça quand on s'empigoinfre, c'est comme ça qu'on peut devenir obèse et qu'on peut prendre des risques de mourir » (François-Xavier, CP).

Les normativités édictées dans le cadre du *Programme National Nutrition Santé* transparaissent en revanche moins dans les discours des enfants issus d'un milieu social plus modeste. Si les petites filles et les petits garçons du groupe scolaire situé dans une banlieue défavorisée de la capitale sont nombreux à estimer qu'il n'est pas bon d'être gourmand, ils ne mobilisent toutefois pour leur part que très rarement l'argument des risques de la gourmandise sur la santé, lui préférant alors l'argument du surpoids : « *Ce n'est pas bien parce que si Martine mange trop de choses, elle va grossir* » (Béregère, CP). « *Ce n'est pas bien parce qu'après [Martine] va trop grossir* » (Charifa, CE1). « *C'est bien que Martine ne soit pas gourmande parce qu'elle est intelligente... parce qu'après on est grosse* » (Chimeza, CE1). « *C'est "bof" parce que sinon, après, [Martine] peut grossir et ce n'est pas bien d'être grosse... gros* » (Chamseddine, CE1). « *C'est bien parce que comme ça, [Martine] ne deviendra pas obèse* » (Corentin, CE1).

Loin d'avoir une valeur performative, la littérature de jeunesse pourrait de cette façon s'avérer être le support d'interprétations diverses de la part des jeunes lecteurs.

La valeur performative ayant pu – explicitement ou implicitement – être accordée à la littérature de jeunesse semble ainsi tant « théoriquement » qu'« empiriquement » pouvoir être remise en question.

N'étant pas exclusive, l'offre en matière de livres pour enfants s'avère en effet aujourd'hui abriter des ouvrages transmettant aux petites filles et aux petits garçons des normativités fortement différentes – que ces derniers ne peuvent alors, sans arrangements, assimiler.

L'évolution du jeune lecteur supposé par les albums se trouve par ailleurs avoir donné lieu à la recrudescence de livres accordant une certaine place à l'interprétation des jeunes lecteurs, amenant ainsi potentiellement ces derniers à faire appel à leur réflexion.

Interrogés dans le cadre de cette recherche, les enfants apparaissent enfin comme pouvant être amenés à mettre en œuvre des lectures différenciées d'un même ouvrage – laissant alors transparaître dans leurs exégèses leur identité sociale ou de genre.

Bibliographie

ARIES P. (1960), *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Plon, 1960.

BONNERY S. (2010), « "Loup y es-tu ?" Pas exactement, c'est pour mieux te faire réfléchir, mon enfant... », *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Université de Genève.

BUISSON F. & DURKHEIM E. (1911), « Enfance », *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette.

CADOLLE S. (2001), « Séparation et recomposition familiale d'après les livres pour enfants », *Recherches et Prévisions*, n°64, p.19-34.

CANUT E. & BRUNESSEAU-GAUTHIER F. (2009), « De quelques difficultés dans la compréhension des albums lus aux enfants non encore lecteurs », *L'élève et la lecture d'albums. Quelle compréhension du texte et des images ?*, E. Canut & A. Leclaire-Halté (éd.), Namur, Presses Universitaires de Namur, p.45-72.

CHAMBOREDON J.-C. & FABIANI J.-L. (1977), « Les albums pour enfants, le champ de l'édition et les définitions sociales de l'enfance », *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, n°13 et n°14, p.60-79.

³² Jeune protagoniste en surpoids d'un troisième ouvrage au sujet duquel ont été interrogés les élèves de la classe de CP du groupe scolaire situé dans une banlieue favorisée de la capitale.

- CHARPENTIER I. (dir.) (2006), *Comment sont reçues les œuvres*, Paris, Creaphis.
- CHARTIER R. (1997), « Du livre au lire », *Sociologie de la communication*, volmue 1, n°1, p.271-290.
- CHIROUTER E. (2011), *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de Jeunesse*, Paris, Hachette Éducation.
- Corsaro W.A. (1997), *The sociology of childhood*, Thousand Oaks, California, Pine Forge Press.
- DIASI N. (dir.), *Au palais de Dame Tartine*, Paris, L'Harmattan, 2004.
- DURKHEIM E. (1922), *Éducation et Sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France.
- GLEVAREC H., MACE E. & MAIGRET E. (2008), *Cultural Studies. Anthologie*, Paris, Armand Colin.
- JAMES A. & PROUT A. (éd.) (1990), *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary issues in the sociological Study of Childhood*, London, Falmer Press.
- NIERES-CHEVREL I. (2009), *Introduction à la littérature de jeunesse*, Paris, Didier Jeunesse.
- NIERES-CHEVREL I. & PERROT J. (dir.) (2013), *Dictionnaire du livre de jeunesse. La littérature d'enfance et de jeunesse en France*, Paris, Éditions du Cercle de la Librairie.
- OCTOBRE S. (2004), *Les loisirs culturels des 6 - 14 ans*, Paris, La Documentation Française.
- PASQUIER D. (1999), *La culture des sentiments. L'expérience télévisuelle des adolescents*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- RADWAY J. (1984), *Reading the Romance, Women, Patriarchy and Popular Literature*, Chapel Hill, Londres, The University of North Carolina Press.
- SALVAT E. (2004), « La vision de l'alimentation dans la littérature enfantine », *Sociologie et anthropologie de l'alimentation*, Tours, XVII^e congrès de l'AISLF.
- SIROTA R. (2006), *Élément pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Pratiques numériques, perception de la violence en ligne et victimation chez les étudiants

Julien Berthaud & Catherine Blaya¹

Résumé

La recherche en éducation sur la violence entre pairs au moyen des technologies d'information et de communication, ou cyberviolence, se développe depuis plus d'une décennie à l'étranger, et plus récemment en France. Le public étudiant demeure peu étudié malgré une continuité du risque apparente. Cet article² s'attache à évaluer l'ampleur de la victimation³ en ligne chez des étudiants français en lien avec leur utilisation des technologies et leur propre opinion sur ces thématiques. Les résultats tendent à confirmer le risque chez les étudiants d'être concernés par la cyberviolence notamment au regard de leurs pratiques numériques. Par ailleurs, des écarts de représentation entre conceptualisations scientifiques et perception des sujets enquêtés ressortent et entrent en résonance avec les débats sémantiques et méthodologiques indissociables de cet objet de recherche.

L'avènement de la « culture numérique » aura permis la démocratisation rapide et continue de l'accès aux technologies d'information et de communication (TIC) chez les jeunes (Fluckiger, 2010 ; Institut Kervégan, 2009) et la banalisation des pratiques numériques dans toutes les sphères de la société. En grandissant, le niveau d'équipement des jeunes s'intensifie et leur utilisation des outils numériques, notamment d'Internet, s'individualise davantage (Walrave & al., 2009 ; Martin, 2004). L'intérêt pour les sites axés sur la communication et l'échange entre pairs tels que les messageries instantanées mais surtout les réseaux sociaux, tend également à s'affirmer avec l'âge (Subrahmanyam & al., 2008), les étudiants et les adultes s'étant également appropriés massivement ces outils numériques. Plus largement, l'émancipation du réseau a conduit tout un chacun à disposer de savoir-être spécifiques et à la création d'une identité numérique, pensée et agencée de façon à correspondre aux exigences du cyberspace et aux nouveaux modes interactionnels nés en son sein (Georges, 2009 ; Coutant & Stenger, 2010). Pour autant, cette appropriation massive des technologies ne s'est pas nécessairement accompagnée d'un apprentissage responsable (Bernard & Ailincăi, 2012). Les jeunes ont investi ces technologies tel un espace de jeu, de représentation et de découverte dans lequel les règles du monde réel peuvent être transgressées (Quinche, 2008 ; Metton, 2004). Et leurs aînés ne perçoivent pas toujours les répercussions qu'implique l'identité numérique⁴ dans la réalité et n'en maîtrisent pas toujours aussi bien les multiples ressorts (Martin, 2004). Avec l'âge s'accroît également la prise de conscience des risques et des aspects négatifs des TIC en même temps que se développent les compétences pour y faire face (Institut Kervégan, 2009). En effet, si ces pratiques numériques peuvent apparaître favorables à l'acquisition de compétences sociales, il apparaît toutefois qu'un usage inapproprié ou excessif peut avoir des effets moins positifs car exposant davantage les utilisateurs aux dangers de l'espace numérique. La prise de conscience des risques inhérents à un mauvais usage de ces outils aura fait émerger les recherches sur un

¹ Julien Berthaud, doctorant, Institut de recherche sur l'éducation (IREDU), Université de Bourgogne / InterDidactique, Didactiques des Disciplines et des Langues (I3DL), Université de Nice Sophia Antipolis. Catherine Blaya, professeur en sciences de l'éducation, InterDidactique, Didactiques des Disciplines et des Langues (I3DL), Université de Nice Sophia Antipolis / Observatoire international de la violence à l'école.

² Cette recherche, dirigée par Catherine Blaya, a bénéficié de financements du Conseil Régional de Bourgogne (projet PARI) et de l'Observatoire International de la Violence à l'École de l'Université de Nice Sophia Antipolis.

³ Le terme victimation désigne une atteinte dont on peut être la cible ou l'auteur (on parle d'enquêtes de victimation), nous le préférons à celui de victimisation qui se centre sur le statut de victime.

⁴ Représentation virtuelle d'un individu ou entité numérique constituée des informations personnelles mises en ligne (réseaux sociaux, blogs), des agissements et contributions (messages, commentaires, etc.) et de « l'identité calculée » par le système (nombre d'amis sur un réseau, nombre de commentaires postés, etc.) (Georges, 2009).

phénomène spécifique, qui intéresse particulièrement les chercheurs en éducation depuis les années 2000 en s'inscrivant dans la continuité des travaux sur la violence en milieu éducatif : la cyberviolence.

1. Contexte de la recherche

■ *Débats sémantiques et conceptuels*

L'avance cumulée par les pays anglo-saxons sur ce nouvel objet d'étude aura permis d'imposer un concept prédominant, le *cyberbullying* (Smith & al., 2008 ; Patchin & Hinduja, 2006 ; Li, 2007). Il s'agit d'une évolution du concept originel de *bullying* (Olweus, 1993) transposé dans l'espace conféré par les nouvelles technologies de communication. Le *bullying* renvoie à une situation de victimation entre jeunes intentionnellement agressive, qui se répète régulièrement et dans laquelle un déséquilibre de pouvoir s'opère entre la victime et son (ses) agresseur(s). Bien que n'ayant pas de réels équivalents en langue française, les traductions généralement utilisées sont « harcèlement » et « cyberharcèlement ». Cependant de nombreux désaccords transparaissent quant à l'intégration et l'interprétation des critères de répétition, d'intentionnalité et d'asservissement dans les définitions utilisées, tant pour le *bullying* que pour le *cyberbullying* (Blaya, 2013). Les débats se traduisent par un manque de consensus dans les démarches et les méthodologies employées qui relativise les résultats et rend difficile leur comparaison (Tokunaga, 2010). Les critères retenus pour la victimation traditionnelle nécessitent pour la plupart une contextualisation (Walrave & al., 2009) de par la particularité des TIC qui intègrent des modes d'expression et de socialisation spécifiques. De nouvelles variables propres à l'espace numérique peuvent également être prises en compte comme l'anonymat ou le caractère public lié à la diffusion des contenus en ligne. Des terminologies différentes sont parfois utilisées pour différencier les concepts entre eux selon qu'ils intègrent ou non tel ou tel critère.

Cyberviolence, cyberharcèlement et *cyberbullying* sont finalement des concepts qui renvoient de manière différenciée à un seul et même phénomène : les comportements négatifs ou violents engendrés à l'encontre d'une personne par le biais des outils de communication et d'information. Pour autant, la difficulté méthodologique est réelle et le débat peine à être dépassé (Blaya, 2013), une seule certitude étant la nécessité de ne pas limiter l'investigation à des concepts imposés aux enquêtés en les enfermant dans une représentation du phénomène qui n'est pas la leur. Adopter un regard large sur les pratiques numériques entre pairs et les formes de violence qui y sont associées apparaît préférable pour ne pas restreindre le champ d'études à des concepts scientifiques trop restrictifs (Berguer, Blaya & Berthaud, 2012). Ainsi nous préférons parler de cyberviolence en se référant à l'ensemble des formes de victimation ayant cours via les TIC sans établir de restrictions conceptuelles de prime abord.

■ *Cyberviolence et violence traditionnelle*

L'espace numérique apporte son lot de spécificités qui distingue la cybervictimation de la victimation traditionnelle en face à face. L'accès généralisé aux supports technologiques chez l'ensemble des individus les rend vulnérables car accessibles à tout moment et en tout lieu et la possibilité d'agir de façon anonyme ainsi que les opportunités de diffusion et de partage sont autant d'éléments propres à l'espace numérique qui distinguent la victimation en ligne de celle ayant cours dans l'espace scolaire ou universitaire (Hinduja & Patchin, 2008). Les fonctionnalités offertes par les outils technologiques permettent de dépasser les règles de socialisation, de communication et de hiérarchisation des individus à l'œuvre au quotidien et notamment au sein des établissements. Les rapports de force qui déterminent les interactions dans l'espace réel n'ont plus cours en ligne, de même que les restrictions spatio-temporelles ou encore les formes de supervision et de contrôle classiques (Hinduja & Patchin, 2008). Par ailleurs, les TIC ont élargi le champ à des interactions anonymes, désinhibées et instantanées où les utilisateurs agissent et interagissent à travers le filtre des écrans, modifiant ainsi leur perception et leur empathie puisque privés d'un référent physique (Vandebosch, 2009 ; Blaya, 2013). Et les codes interactionnels et communicationnels propres à cette culture numérique d'accentuer encore

davantage la prise de risque chez les internautes. La surexistence et la surreprésentation en ligne s'avèrent nécessaires pour construire et développer une identité numérique identifiable et acceptée par la communauté numérique, narcissisée à coups de commentaires, de « posts », de *like* et de *buzz* (Lardellier & Bryon-Portet, 2010) ; une cible d'autant plus facile à atteindre qu'elle est omniprésente et se dévoile à l'extrême.

■ **État des lieux**

Les possibilités d'interactions négatives via les TIC sont multiples et se développent en même temps que les technologies sur lesquelles elles s'appuient. Il en découle une diversité des pratiques tant dans les formes qu'elles peuvent prendre que dans les modes d'interaction et de communication qu'elles utilisent : insultes, rumeurs, diffusion d'informations personnelles ou usurpation d'identité, par le biais des messageries, des téléphones ou des réseaux sociaux, sont quelques exemples des formes de cyberviolence existantes.

La littérature scientifique disponible explique que la cyberviolence est, de manière générale, une réalité pour les élèves et les étudiants du système éducatif (Smith & *al.*, 2008 ; Walrave & *al.*, 2009 ; Navarro & *al.*, 2011 ; Walker & *al.*, 2011 ; Molluzzo & Lawler, 2012). Pour exemple, des travaux récents indiquent qu'aux États-Unis 24% des élèves du secondaire sont victimes de *cyberbullying* et que 19% en sont auteurs (Patchin & Hinduja, 2010). Des violences qui apparaissent liées au contexte de l'établissement puisque s'inscrivant bien souvent au sein des groupes de pairs (Blaya, 2013). Les insultes, les rumeurs et les menaces sont généralement les formes de victimation les plus souvent déclarées tant chez les élèves que chez les étudiants (Juvonen & Gross, 2008 ; Patchin & Hinduja, 2010 ; Kennedy & Taylor, 2010). De même, l'usage des téléphones et des messageries comme supports premiers pour la victimation se retrouve chez les uns comme chez les autres (Kowalski & Limber, 2007 ; Smith & *al.*, 2008 ; Zhang, Land & Dick, 2010) ; les réseaux sociaux tendent toutefois à être de plus en plus mis au service de la cyberviolence notamment chez les plus âgés (Livingstone & *al.*, 2011 ; Walker & *al.*, 2011). On soulignera le retard scientifique qui caractérise le cas français, peu d'études ayant à ce jour été réalisées. Toutefois, les premiers résultats connus tendent à confirmer l'importance du phénomène chez nos élèves (Blaya, 2013) : 40% des élèves de collège et lycée apparaissent victimes de cyberviolence et 6% de cyberharcèlement, et respectivement 38 et 5% apparaissent auteurs. Il ressort des différents travaux menés sur la cyberviolence et le *cyberbullying* qu'une très large prédominance est accordée aux élèves de l'enseignement secondaire, les études s'intéressant à l'enseignement supérieur et aux adultes étant bien moins nombreuses. Pourtant l'âge n'apparaît pas comme un indicateur systématiquement associé à un plus fort risque. Les plus jeunes ne sont pas les seuls concernés par le phénomène comme le montrent les résultats de certaines enquêtes (Tokunaga, 2010). La cyberviolence peut en effet toucher différentes catégories d'individus à des âges différents (Sevcikova & Smahel, 2009) et notamment les étudiants (Molluzzo & Lawler, 2012).

Si l'âge n'apparaît pas comme un facteur prédominant dans la littérature scientifique, d'autres liens transparaissent, notamment avec le genre et les pratiques numériques. En effet, dans plusieurs travaux, les filles présentent globalement un plus fort risque d'être victime de violence en ligne, et les garçons sont plus souvent auteurs de cyberviolence (Walrave & *al.*, 2009 ; Vandebosch, 2009 ; Kowalski & Limber, 2007). Concernant les pratiques numériques, plusieurs études établissent un lien entre le temps passé en ligne et le risque d'être auteur ou victime de cyberviolence (Hinduja & Patchin, 2007 ; Zhang & *al.*, 2010 ; Turan & *al.*, 2011 ; Kubiszewski & *al.*, 2013), et d'autres travaux ont montré l'influence du type et du nombre d'utilisations d'Internet (Hinduja & Patchin, 2008 ; Wolak, Mitchell & Finkelhor, 2007), le risque étant accru lorsque le temps passé en ligne est le plus important et lorsque les utilisations d'Internet sont les plus variées.

■ Écarts de représentation

Les différentes conceptualisations de cet objet d'étude conduisent parfois à une forte variabilité des résultats entre les enquêtes (Tokunaga, 2010). Mais encore, la prudence dont il faut faire preuve dans leur utilisation est d'autant plus grande qu'il ressort de la littérature que les élèves qui déclarent avoir subi ces différentes pratiques violentes n'estiment pas toujours pour autant avoir été victimes de violence ou de harcèlement. La représentation du phénomène par le public enquêté diffère parfois de celle adoptée par les chercheurs. Pour exemple, dans une enquête menée sur des adolescents au Canada (Mishna & *al.*, 2010), 49,5% indiquent avoir subi au moins une pratique mentionnée, mais seulement 5,1% déclarent être victimes de *cyberbullying* selon la définition donnée dans l'enquête. Il en va de même quant au fait d'en être auteur puisque 33,7% indiquent avoir fait subir au moins l'une de ces pratiques à un camarade lors des trois derniers mois, mais seulement 2,6% estiment être auteur de *bullying* en ligne. Dans une autre étude, la part d'élèves victimes de cyberharcèlement passe de 11%, lorsque ce sont les élèves qui déclarent leur ressenti, à 60% lorsqu'est pris en compte l'ensemble des pratiques incluses dans l'étude et renvoyant à l'opérationnalisation du cyberharcèlement telle que définie par les auteurs (Vandebosch, 2009). L'écart entre ces deux résultats confirme que les élèves ne rattachent pas l'ensemble de ces pratiques au phénomène de violence. Ceci rappelle l'importance de la subjectivité du sujet dans sa propre conceptualisation d'un objet d'étude, et traduit sans doute les difficultés à transposer des critères de victimation classique comme le déséquilibre de forces ou l'intentionnalité dans un espace numérique régi par des codes et des modes interactionnels spécifiques, associés à une culture juvénile tout autant spécifique. En effet, pour certains, les incivilités participent à un mode relationnel qui ne peut être confondu avec la notion de violence (Sellenet, 2008), et peuvent également être considérées comme acceptables, voire indissociables de la « vie sociale en ligne » (Walker & *al.*, 2011, p.36).

Dans le cadre d'une précédente recherche⁵, nous avons interrogé des élèves de l'enseignement secondaire sur leur propre définition de la cyberviolence et sur la gravité qu'ils y accordent, à l'aide de *scenarii* présentant des situations de victimation déclinées, notamment, en fonction du type d'agression et des critères de répétition, d'intentionnalité négative et de déséquilibre de forces appréhendé par la réaction de la victime. Si la presque totalité des situations ont été massivement reconnues comme relevant de la cyberviolence par les élèves, ce sont prioritairement les *scenarii* dans lesquels la victime est présentée comme bouleversée par la situation qui ont été plus largement rattachés au phénomène, et ce sont également ces situations auxquelles les jeunes ont prêté la plus forte gravité. Bien davantage que l'acte en lui-même, c'est la conséquence de cet acte qui, pour ces jeunes, définit la notion de violence.

■ Conséquences

Au-delà des débats sémantiques et des différences de représentation, la victimation a néanmoins des répercussions sociales, psychologiques et scolaires importantes pour les victimes et les auteurs. Les difficultés rencontrées dans le cadre de violences traditionnelles se retranscrivent dans le schéma de la cyberviolence : anxiété, perte d'estime de soi et états dépressifs sont identifiés chez les jeunes ayant subi des formes de victimation en ligne (Patchin & Hinduja, 2010 ; Goebert & *al.*, 2011 ; Ybarra & *al.*, 2006). L'acharnement et la dissémination à l'œuvre sur les technologies numériques peuvent même conduire certains à des idées suicidaires (Blaya, 2013). Des difficultés rencontrées non seulement par les victimes mais également par les auteurs de violence en ligne qui présentent également un risque élevé d'état dépressif. Cet état se caractérise notamment par l'adoption de comportements déviants tels que la consommation de drogues, d'alcool et autres substances addictives (Kubiszewski & *al.*, 2013 ; Goebert & *al.*, 2011). Touchés par la cyberviolence, les victimes et auteurs voient leurs

⁵ Pour cette étude, intégrée au projet Européen COST Action IS0801 "Cyberbullying: Coping with negative and enhancing positive uses of new technologies, in relationships in educational settings", six pays européens ont participé à l'enquête : l'Italie, l'Espagne, l'Allemagne, la Suède, l'Estonie et la France. Un échantillon total de 2257 élèves âgés de 11 à 17 ans a été interrogé (Menesini & *al.*, 2012).

compétences sociales se dégrader : isolement, interactions difficiles avec l'entourage, asocialité voire agressivité (Menesini, Nocentini & Camodeca, 2013 ; Ang & Goh, 2010 ; Kubiszewski & *al.*, 2013) ; autant d'affects qui impactent nécessairement sur leur quotidien. Et pour les jeunes ces difficultés transparaissent dans le contexte éducatif : les difficultés sociales compliquent les interactions avec le groupe de pairs et, associées aux troubles psychiques causés par la victimation, conduisent à des difficultés dans l'apprentissage. Perte de concentration, échec scolaire, démotivation, absentéisme et décrochage sont relevés chez les jeunes concernés par ce phénomène (Ybarra, Diener-West & Leaf, 2007 ; Beran & Li, 2007).

2. Méthodologie

Cet article s'attache à évaluer le phénomène de cyberviolence dans le contexte universitaire, sa prévalence, ses caractéristiques et son impact sur les études et le bien-être des étudiants. Il s'agit d'estimer l'ampleur de la victimation en ligne chez les étudiants, autrement dit la part de victimes et d'auteurs de cyberviolence, en lien avec leurs caractéristiques individuelles et leurs pratiques numériques, ainsi que d'évaluer leurs propres perceptions et représentations du phénomène.

■ Outil de mesure

L'outil de mesure utilisé est adapté du questionnaire de Smith (2008) qui a été modifié pour convenir à un public étudiant. Il comprend des questions portant sur les caractéristiques sociodémographiques, les pratiques numériques, l'expérience quant à la cyberviolence en tant que victime et/ou auteur et sur la perception qu'ont les étudiants de la violence en ligne et de l'espace numérique. Les pratiques numériques sont mesurées à partir d'une vingtaine de questions interrogeant les étudiants sur leur équipement et leurs utilisations des outils numériques, par exemple la possession d'un téléphone, d'un smartphone et d'un ordinateur, le temps passé en ligne et les heures de connexion, les différentes utilisations d'Internet, ou encore la suppression de contacts en ligne. Concernant l'expérience de la cyberviolence, nous avons dissocié les formes de victimation subies renvoyant à un auteur connu de celles renvoyant à un auteur anonyme. Pour les formes de cyberviolence agies, nous distinguons les actes visant d'autres étudiants de ceux dirigés à l'encontre des enseignants. Les étudiants ont été interrogés sur la période de référence des douze derniers mois précédant l'enquête⁶. Les pratiques relevant de la cyberviolence intégrées dans le questionnaire consistent en une combinaison entre nature des actes commis et support utilisé : envoi de messages ou commentaires désagréables, humiliants, vulgaires ou intimidants par SMS, mail, appels téléphoniques, sur un réseau social, un blog, un forum ou un chat, envoi ou publication de photos ou vidéos humiliantes ou déplaisantes ou à caractère sexuel et *happy slapping*⁷ via les réseaux sociaux, les blogs ou les sites de partage, usurpation d'identité, diffusion et utilisation d'informations personnelles en ligne, exclusion d'un groupe en ligne, diffusion de rumeurs et notation (d'un enseignant) en ligne. Afin de mesurer la fréquence de la cyberviolence, nous avons utilisé une échelle présente dans de nombreux autres travaux (Smith & *al.*, 2008 ; Solberg & Olweus, 2003 ; Kubiszewski & *al.*, 2013), et qui s'échelonne en cinq modalités : jamais, une ou deux fois, deux ou trois fois par mois, une fois par semaine, plusieurs fois par semaine. En marge des items relatifs à l'expérience face à la cyberviolence, nous avons intégré une mesure approximative du ressenti des étudiants et de l'impact de la victimation, à partir de sept items dichotomiques dans lesquels nous demandons aux victimes si leur expérience a influé sur leurs études (examens, résultats, persévérance, redoublement), leur bien-être (s'ils se sont sentis en danger) et leurs relations sociales (impact de la victimation sur le rapport aux autres). Nous avons par ailleurs cherché à mesurer la perception et les représentations qu'ont les étudiants de la cyberviolence et de l'espace numérique, mais aussi de la responsabilité de l'université dans la prévention et la lutte contre ce

⁶ La plupart des étudiants de première année ont été interrogés en fin d'année universitaire. Il leur était précisé que leurs réponses ne devaient retranscrire que leur expérience en tant qu'étudiants.

⁷ Agression physique ou situation embarrassante filmées à l'aide d'un téléphone portable ou d'une caméra et diffusées via le téléphone ou Internet.

phénomène. Pour ce faire, une série de vingt et une affirmations a été soumise aux étudiants, auxquelles ils devaient répondre selon une échelle d'adhésion (de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord »). Enfin des questions ouvertes sont proposées tout au long du questionnaire pour permettre aux étudiants de compléter ou d'approfondir leurs réponses.

■ **Procédure**

L'administration des questionnaires a été réalisée directement auprès des étudiants en début ou en fin de cours. Nous n'avons pas effectué de sélection des étudiants à interroger, ces derniers ont été déterminés en fonction des enseignants qui ont accepté de contribuer à l'enquête. Nous avons toutefois cherché à interroger des étudiants issus de différents niveaux d'études et de différentes filières. Au début de chaque passation, une rapide présentation de l'enquête permettait d'établir les règles déontologiques (anonymat des répondants, traitement collectif des données) et de définir le concept de cyberviolence auquel l'étude était rattachée, à savoir la prise en compte la plus large possible des formes de victimation en ligne.

■ **Analyses**

À l'intérieur du phénomène global de cyberviolence, nous dissociions des formes de victimation répétées. Conformément au concept de *bullying* et par extension de *cyberbullying* tels que définis par Olweus, la modalité « deux ou trois fois par mois » pour la fréquence de victimation est retenue afin de dissocier les formes de violence répétée (Solberg & Olweus, 2003)⁸. Pour chaque individu, un indicateur global de victimation est calculé pour les violences subies et un second pour les violences agies, ces indicateurs valant 0 si l'étudiant n'a subi ou fait subir aucune forme de cyberviolence et 1 s'il a subi ou fait subir au moins une forme. À partir de tableaux croisés, nous avons testé la significativité du lien (test du Chi 2 de contingence) entre la victimation et différentes variables régulièrement évaluées dans la littérature : les caractéristiques sociodémographiques, les pratiques numériques et la situation face à la victimation.

■ **Échantillon**

L'échantillon se compose de 1125 étudiants issus de deux universités françaises publiques de province⁹. 70% des étudiants sont des filles, plus de la moitié (53%) ont entre 17 et 20 ans, 39% sont âgés de 21 à 24 ans et 8% ont 25 ans ou plus. Les étudiants sont issus de différents niveaux d'études : 45% sont en première année, 35% sont en deuxième ou troisième année, 19% sont en master (ou équivalent) et quelques-uns sont en doctorat (1%). Nous avons mené notre enquête auprès d'une vingtaine de filières renvoyant aux quatre domaines de formation : Sciences Humaines et Sociales (44%), Sciences Technologie Santé (24%), Droit Économie Gestion (21%) et Arts Lettres Langues (11%). La langue maternelle est le français pour 92% des individus interrogés et 91% sont nés en France¹⁰. La majorité des étudiants (62%) réside dans un logement en dehors de leur famille, un quart réside au domicile familial et une plus faible part en cité universitaire (16%).

⁸ Nous faisons le choix de ne pas parler de harcèlement puisque notre mesure ne tient pas compte de l'intentionnalité et du déséquilibre de forces, ces critères étant difficilement opérationnalisables, ni de la durée de la victimation. Il s'agit donc plutôt de victimation répétée.

⁹ Nous remercions ici Yves Montoya pour sa contribution dans la constitution de l'échantillon.

¹⁰ À titre de comparaison, au sein de la population cible, 55% des étudiants sont des filles et 11% des étudiants sont de nationalité étrangère. Par ailleurs, 29% sont en 1^{ère} année d'études, 31% sont en 2^{ème} ou 3^{ème} année, 23% en 4^{ème} ou 5^{ème} année et 4% en doctorat. Enfin, 12% des étudiants proviennent du domaine Sciences Humaines et Sociales, 38% du domaine Sciences Technologie Santé, 19% de Droit Économie Gestion et 10% de Arts Lettres Langues. 21% proviennent d'autres formations (ingénieurs, instituts).

3. Résultats

■ *Pratiques numériques*

L'ensemble des étudiants ou presque (99%) possède un téléphone portable ainsi qu'un ordinateur et un peu moins possède un smartphone (62%). 94% des étudiants possèdent un ordinateur portable et 15% possèdent un ordinateur de bureau. La tablette numérique est bien moins répandue puisque seulement 5% des étudiants en possèdent une. Presque tous les étudiants possédant un téléphone ou un smartphone les utilisent pour envoyer des SMS (95%). Se connecter à Internet via ces supports est une pratique largement répandue puisque déclarée par 65% des étudiants. L'utilisation d'Internet pendant le temps libre s'effectue principalement le soir entre 18h et 24h, et le temps passé en ligne s'élève pour la plupart à 1 ou 2 heures par jour (43%). Un quart des étudiants y passent entre 3 et 4 heures par jour et 13% y consacrent 5 heures ou plus. Un étudiant sur cinq (19%) ne se connecte pas tous les jours. Les utilisations d'Internet les plus souvent déclarées sont les mails (87%), le travail universitaire (86%), les réseaux sociaux Facebook et MySpace (81%), la musique (78%) et les vidéos/films (72%). Le téléchargement est une utilisation déclarée par un peu moins de la moitié des étudiants. En milieu de liste apparaissent les jeux en ligne, les messageries instantanées et autres chats et forums ainsi que les sites dédiés au sport (tous déclarés par 15 à 17% des étudiants). En bas de liste apparaissent Twitter, les blogs et autres sites personnels ou encore le réseau professionnel LinkedIn, tous déclarés par moins de 15% des étudiants¹¹. Près de neuf étudiants sur dix (88%) possèdent un profil sur Facebook et une large majorité d'entre eux (85%) déclare avoir déjà supprimé une personne comme ami(e) de leur profil. À la question ouverte associée, les étudiants ont notamment avancé comme motifs le fait que le contact ne soit pas « un vrai ami », juste une « connaissance », voire quelqu'un qu'ils ne connaissent pas du tout, ou bien une personne perdue de vue ou avec qui ils ne communiquent plus. Mais les étudiants déclarent aussi « faire le tri », supprimer les personnes « sans intérêt » ou « inutiles » ou avec qui ils ne souhaitent pas partager ce qu'il se passe sur leur profil. Plus rarement, ces suppressions sont le résultat de disputes, de désaccords voire de comportements désagréables.

■ *Cyberviolence*

Les résultats bruts sur la cyberviolence indiquent que, pour chaque forme de victimation subie ou agie prise à part, les étudiants ne sont que très rarement impliqués. Le tableau 1 montre ainsi qu'entre 82% et 99% des étudiants n'ont jamais été la cible de cyberviolence que l'auteur soit connu ou anonyme. Toutefois, selon la pratique, un nombre plus ou moins important d'étudiants déclare l'avoir vécu une ou deux fois dans l'année. Les formes les plus fréquentes sont l'envoi de messages désagréables, humiliants, vulgaires ou intimidants par sms, des commentaires sur Facebook ou un autre réseau social, la publication ou le partage d'informations personnelles ainsi que les mails et les photos à caractère sexuel envoyés anonymement. Les formes de victimation répétées (au moins 2 ou 3 fois par mois) sont en revanche déclarées par peu d'étudiants (pas plus de 2%). Globalement, les étudiants ont déclaré davantage de violences en ligne émanant de personnes qu'ils connaissent (44,2% toutes pratiques confondues) que d'inconnus (23%). Le tableau 2 montre que les étudiants sont bien moins nombreux à déclarer des formes de cyberviolence agies : seuls l'envoi de mails ou de sms désagréables ainsi que les appels téléphoniques déplaisants passés à d'autres étudiants sont déclarés par 3 à 6% de l'échantillon. Très peu d'étudiants déclarent avoir été auteurs de violence envers des enseignants et dans la quasi-totalité des cas il s'agit de commentaires ou de messages agressifs postés sur un blog ou un réseau social, autrement dit une attaque « indirecte ».

¹¹ 23 étudiants ont aussi cité les sites d'achat et vente en ligne, 11 étudiants ont cité des sites d'actualités et d'informations, 10 étudiants ont cité Skype et 7 ont déclaré utiliser Internet pour consulter et gérer leurs comptes bancaires.

Tableau 1 - Prévalence et fréquence des formes de cyberviolence subies (effectifs et pourcentages)

N=1125	Non réponse		Jamais		Une ou deux fois		2 ou 3 fois par mois		Une fois par semaine		Plusieurs fois par semaine	
Victime (auteur connu)												
mail	0	0%	1022	91%	90	8%	5	<1%	2	<1%	6	<1%
sms	0	0%	926	82%	175	16%	16	1%	3	<1%	5	<1%
blog	1	<1%	1042	93%	74	7%	7	<1%	0	0%	1	<1%
photo/video	0	0%	1106	98%	17	2%	0	0%	0	0%	2	<1%
facebook	1	<1%	953	85%	141	13%	19	2%	3	<1%	8	<1%
photo caract. sexuel	0	0%	1075	96%	42	4%	5	<1%	0	0%	3	<1%
usurpation	0	0%	1092	97%	29	3%	2	<1%	0	0%	2	<1%
infos perso.	3	<1%	963	86%	130	12%	20	2%	3	<1%	6	<1%
exclusion	0	0%	1048	93%	71	6%	3	<1%	0	0%	3	<1%
twitter	8	<1%	1106	98%	9	<1%	2	<1%	0	0%	0	0%
Victime (auteur anonyme)												
mail	1	<1%	1031	92%	70	6%	14	1%	4	<1%	5	<1%
sms	1	<1%	1022	91%	94	8%	4	<1%	1	<1%	3	<1%
blog	1	<1%	1091	97%	30	3%	3	<1%	0	0%	0	0%
photo/video	1	<1%	1115	99%	6	<1%	2	<1%	1	<1%	0	0%
facebook	3	<1%	1055	94%	52	5%	9	<1%	4	<1%	2	<1%
photo caract. sexuel	2	<1%	1051	93%	52	5%	11	<1%	4	<1%	5	<1%
usurpation	2	<1%	1108	98%	12	1%	0	0%	0	0%	3	<1%
infos perso.	6	<1%	1106	98%	11	<1%	0	0%	0	0%	2	<1%
exclusion	3	<1%	1092	97%	27	2%	1	<1%	0	0%	2	<1%

Tableau 2 - Prévalence et fréquence des formes de cyberviolence agies (effectifs et pourcentages)

N=1125	Non réponse		Jamais		Une ou deux fois		2 ou 3 fois par mois		Une fois par semaine		Plusieurs fois par semaine	
Auteur (victime étudiant)												
mail	60	5%	1034	92%	25	2%	1	<1%	2	<1%	1	<1%
sms	27	2%	1035	92%	52	5%	1	<1%	4	<1%	6	<1%
happy slapping	29	3%	1072	95%	22	2%	0	0%	0	0%	2	<1%
appels	18	2%	1073	95%	27	2%	1	<1%	2	<1%	4	<1%
photo/video	15	1%	1102	98%	6	<1%	1	<1%	0	0%	1	<1%
blog/réseau social	17	1%	1088	97%	18	2%	0	0%	2		0	0%
usurpation	12	1%	1092	97%	17	1%	1	<1%	0	0%	3	<1%
Auteur (victime enseignant)												
mail/sms/appels	10	<1%	1114	99%	1	<1%	0	0%	0	0%	0	0%
blog/réseau social	15	1%	1086	97%	23	2%	0	0%	1	<1%	0	0%
photo	10	<1%	1115	99%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
rumeur/note	16	1%	1106	98%	2	<1%	0	0%	0	0%	0	0%

En revanche, lorsqu'on considère les résultats globaux sur la cyberviolence obtenus à partir des indicateurs calculés, il s'avère que 50,8% des étudiants interrogés ont été victimes d'au moins une forme de cyberviolence ou plus, une ou deux fois ou plus souvent lors des douze derniers mois, et que 14% en ont été auteurs. De manière générale c'est plus de la moitié des étudiants (54%) qui sont impliqués (victime et/ou auteur) et 10,8% qui sont à la fois victimes et auteurs. En retenant les victimations déclarées à hauteur de deux ou trois fois par mois et plus, conformément au concept originel de *bullying*, il s'avère que 11,3% des étudiants déclarent avoir été victime d'au moins une forme de cyberviolence répétée lors des douze derniers mois et que 1,6% rapportent en avoir été auteurs. Dans l'ensemble, c'est plus d'un étudiant sur dix (11,8%) qui est impliqué dans un cas de victimation en ligne répétée.

■ Étude des liens

Le croisement des indicateurs relatifs à la cyberviolence avec les caractéristiques sociodémographiques des étudiants, leur équipement et leurs pratiques numériques révèle l'existence de liens significatifs (au seuil de 5% de risque d'erreur). Être ou non victime de cyberviolence (cf. tableau 3) apparaît ainsi fortement lié à la nationalité et au niveau d'études : les étudiants victimes sont plus souvent de nationalité étrangère et de niveau master que les non-victimes. Mais encore, un lien très significatif avec les pratiques numériques transparaît : le temps passé en ligne, la possession d'un profil Facebook, la suppression de contacts ainsi que le nombre d'utilisations différentes d'Internet apparaissent fortement liés à la victimation : les victimes déclarent plus que les autres posséder un profil, supprimer des contacts, utiliser Internet de six manières différentes ou plus et passer 3h ou plus par jour en ligne. Dans l'autre sens, être ou non auteur de cyberviolence apparaît significativement lié au domaine d'études et de nouveau au temps passé en ligne. L'âge et la nationalité ne semblent plus influencer mais le genre est en revanche très significativement associé au fait d'être ou non auteur de cyberviolence : les étudiants auteurs sont plus souvent des garçons que les non-auteurs. Du côté des pratiques numériques, le fait d'avoir un profil sur Facebook n'a plus d'influence mais avoir déjà supprimé des contacts comme amis ainsi que le nombre d'utilisations d'Internet demeurent très significativement liés. Enfin, le fait d'être ou non victime de cyberviolence est particulièrement lié au fait d'en être ou non auteur et réciproquement : les victimes sont plus souvent auteurs que les non-victimes et les auteurs sont plus souvent victimes que les non-auteurs.

Tableau 3 - Analyse des variables associées au fait d'être victime ou auteur de cyberviolence

		Non victimes	Victimes	Significativité (Chi 2)	Non auteurs	Auteurs	Significativité (Chi 2)
Genre	<i>Féminin</i>	73%	68%	ns	73%	57%	***
	<i>Masculin</i>	27%	32%		27%	43%	
Nationalité	<i>Française</i>	93%	89%	**	91%	90%	ns
	<i>Autres</i>	7%	11%		9%	10%	
Niveau	<i>L1</i>	49%	42%	**	45%	50%	ns
	<i>L2</i>	10%	12%		11%	9%	
	<i>L3</i>	25%	23%		25%	19%	
	<i>M1</i>	13%	17%		14%	17%	
	<i>M2 et Doctorat</i>	3%	6%		5%	5%	
Domaine	<i>SHS</i>	46%	43%	ns	45%	43%	**
	<i>STS</i>	25%	23%		25%	19%	
	<i>ALL</i>	10%	11%		11%	8%	
	<i>DEG</i>	18%	23%		19%	30%	
Type de logement	<i>Cité universitaire</i>	15%	17%	ns	16%	16%	ns
	<i>En famille</i>	22%	21%		21%	25%	
	<i>Appartement hors famille</i>	63%	62%		63%	59%	
Smartphone	<i>oui</i>	61%	64%	ns	61%	69%	*
	<i>non</i>	39%	36%		39%	31%	
Internet mobile	<i>oui</i>	73%	75%	ns	74%	77%	ns
	<i>non</i>	27%	25%		26%	23%	
Temps passé en ligne	<i>Pas tous les jours</i>	22%	17%	***	20%	15%	**
	<i>1 à 2h / jour</i>	44%	42%		44%	37%	
	<i>3 à 4h / jour</i>	25%	26%		25%	28%	
	<i>5 à 6h / jour</i>	6%	9%		7%	12%	
	<i>plus de 6h / jour</i>	3%	6%		4%	8%	
Profil Facebook	<i>oui</i>	84%	92%	***	88%	91%	ns
	<i>non</i>	16%	8%		12%	9%	
Suppression de contact Facebook	<i>oui</i>	79%	89%	***	83%	93%	***
	<i>non</i>	21%	11%		17%	7%	
Nombre d'utilisations d'Internet	<i>3 et moins</i>	15%	13%	***	15%	8%	***
	<i>4 à 5</i>	39%	34%		37%	32%	
	<i>6 à 7</i>	33%	34%		33%	37%	
	<i>8 et +</i>	12%	19%		15%	24%	
Victime	<i>oui</i>				47%	77%	***
	<i>non</i>				53%	23%	
Auteur	<i>oui</i>	7%	21%	***			
	<i>non</i>	93%	79%				

Lecture : ns = non significatif, * = peu significatif au seuil de 10%, ** = significatif au seuil de 5%, *** = très significatif au seuil de 1%. SHS = Sciences Humaines et Sociales, STS = Sciences Technologie Santé, ALL = Arts Lettres Langues, DEG = Droit Economie Gestion.

■ Perception et impact

Un ensemble d'affirmations a été soumis à l'approbation des étudiants. La première renvoie au fait de connaître quelqu'un qui a été vraiment blessé par la cyberviolence : près de 60% des étudiants ont répondu ne pas être d'accord et 26% sont plutôt ou tout à fait d'accord. Les autres affirmations pour lesquelles les étudiants se sont déclarés massivement en désaccord renvoient

notamment à l'idée que la cyberviolence n'a pas d'impact sur les individus (82%), à l'idée que l'on peut tout dire en ligne en raison de la liberté d'expression (76%), qu'il n'y a rien à faire pour arrêter la cyberviolence car il s'agit d'un aspect normal de la vie en ligne (67%) ou encore qu'il y aurait moins de cyberviolence si l'université était « plus accueillante pour tous les étudiants » (67%). Les affirmations qui récoltent le plus d'adhésion de la part des étudiants concernent le fait de signaler les faits de cyberviolence si cela peut se faire de façon anonyme (61%) la volonté de créer un monde digital plus agréable et respectueux (58%), le fait que ce sont les jeunes qui sont le plus à même de lutter contre la cyberviolence de par leur connaissance des technologies (38%) ou encore que les étudiants seraient plus aimables si les enseignants et autres personnels universitaires l'étaient également avec eux (30%). En revanche, la répartition des réponses est plus disparate pour les deux dernières affirmations à savoir que l'université a une responsabilité dans la prévention et la lutte contre la cyberviolence ou qu'elle doit surveiller les communications entre étudiants. Beaucoup d'étudiants considèrent en effet que, d'une part, le problème de la cyberviolence est particulièrement lié à l'éducation parentale et aux comportements qui en découlent et que de ce fait, il est de la responsabilité des parents d'« éduquer » leurs enfants, et d'autre part que la prévention et la lutte contre la cyberviolence doivent surtout être faites antérieurement à l'université, notamment au collège et au lycée. Pour de nombreux étudiants, le problème de la cyberviolence concerne surtout les adolescents et plus globalement les jeunes de l'enseignement secondaire, beaucoup ne se sentent dès lors pas concernés par ce problème¹².

En ce qui concerne l'impact de la victimation, un grand nombre d'étudiants ayant pourtant déclaré avoir subi une ou plusieurs formes de cyberviolence n'a pas répondu aux items : entre 49% et 57% (cf. tableau 4). Il semble que l'emploi du terme « cyberviolence » dans ces questions soit apparu trop fort pour les étudiants qui ne se sont pas sentis concernés par celles-ci. Sur l'ensemble des étudiants qui ont été victimes, c'est entre 0,3% et près de 8% d'entre eux qui déclarent un impact négatif de la cyberviolence sur leur bien-être, leurs relations sociales ou leurs études universitaires : ils ont surtout déclaré s'être sentis déprimés (45 étudiants) ou avoir constaté un impact sur leurs relations avec les autres (40 étudiants). 15 à 16 étudiants déclarent avoir été gênés pour leurs examens ou avoir ressenti une influence sur leurs résultats. 11 étudiants ont eu envie d'abandonner l'université et 2 disent avoir redoublé leur année universitaire. 13 étudiants ont craint pour leur sécurité.

Tableau 4 - Impact de la victimation (échantillon des victimes)

N=572	Oui	Non	Non réponse	Total
<i>Pensez-vous que votre sécurité était en danger ?</i>	2,3%	48,6%	50,9%	100 %
<i>Cela vous a-t-il gêné pour vos examens ?</i>	2,8%	48,6%	49,1%	100 %
<i>Cela a-t-il eu une incidence sur vos notes ?</i>	2,6%	42,3%	55,1%	100 %
<i>Avez-vous eu envie d'abandonner l'université ?</i>	1,9%	42,1%	55,9%	100 %
<i>Avez-vous redoublé votre année universitaire ?</i>	0,3%	42,8%	56,8%	100 %
<i>Cela a-t-il eu un impact sur vos relations avec les autres ?</i>	7,0%	36,4%	56,6%	100 %
<i>Vous êtes-vous senti(e) déprimé(e) ?</i>	7,9%	35,1%	57,0%	100 %

Enfin nous avons également interrogé les auteurs de cyberviolence quant au fait d'avoir été découvert et sanctionné pour leurs actes. À l'instar de ce qu'il se passe du côté des victimes, plus de la moitié des étudiants ayant pourtant déclaré avoir été l'auteur d'au moins une forme de violence n'a pas répondu à cet item, peut-être à nouveau en raison de l'emploi du terme « cyberviolence » dans l'intitulé de la question, auquel les étudiants ne rattachent peut-être pas les comportements déclarés. Pour autant, parmi ceux qui y ont répondu, tous ou presque ont déclaré n'avoir été ni découverts ni sanctionnés pour ce qu'ils ont fait.

¹² Ces représentations ont été observées tant au niveau des réponses données dans les questionnaires (via les questions ouvertes) que lors d'échanges avec les étudiants pendant les passations.

4. Discussion

Cette recherche menée sur des étudiants issus de deux universités françaises s'inscrit dans la phase exploratoire de la recherche sur la cyberviolence en France. Les premiers résultats de cet article tendent à confirmer l'existence du phénomène chez les étudiants et rejoignent les travaux disponibles dans la littérature internationale qui rendent compte d'une continuité du risque de victimation à l'université (Walker & *al.*, 2011 ; Zacchilli & Valerio, 2011 ; Molluzzo & Lawler, 2012). Globalement, environ quatre étudiants sur dix ont déclaré avoir subi au moins une forme de violence en ligne de manière ponctuelle durant l'année, un étudiant sur dix rapporte en avoir subi plusieurs fois par mois ou plus, et cinq étudiants sur dix ne sont pas concernés. Beaucoup moins d'étudiants se sont déclarés auteurs de violence via les TIC et la plupart ont rapporté l'avoir fait ponctuellement. Par ailleurs, des liens entre victimation et pratiques numériques ont pu être relevés dans cette enquête. Les premières analyses ont révélé un lien fortement significatif entre la cyberviolence et l'utilisation d'Internet par exemple le fait de posséder un profil sur Facebook ou encore d'avoir déjà supprimé des contacts sur son profil. D'autres liens significatifs sont avancés avec le temps passé sur Internet ou encore la diversité des utilisations. Des premiers résultats qui vont dans le sens d'autres travaux ayant montré un plus fort risque chez les jeunes qui passent le plus de temps en ligne et dont l'utilisation d'Internet est la plus diversifiée (Wolak & *al.*, 2007 ; Hinduja & Patchin, 2008 ; 2007).

Des écarts de représentation entre chercheurs et public enquêté, déjà constatés dans certains travaux (Mishna & *al.*, 2010 ; Walker & *al.*, 2011), transparaissent également dans notre étude puisqu'un peu plus de la moitié des étudiants ayant déclaré avoir subi une ou plusieurs formes de victimation en ligne ne se sent pas concernée par les questions abordant l'impact de ces violences sur leurs études et leur bien-être. Il est dès lors possible que le terme « cyberviolence » employé dans ces questions ait renvoyé pour ces étudiants à une gravité trop importante à laquelle ils ne rattachent pas nécessairement les pratiques déclarées plus tôt. D'ailleurs, bien que 15% des étudiants disent avoir été l'objet de commentaires négatifs sur les réseaux sociaux de la part d'une personne connue, ils sont finalement assez peu nombreux à avancer ce motif pour justifier la suppression d'un contact. Plus encore, 63% des étudiants qui ont été attaqués par quelqu'un qu'ils connaissent n'ont pas signifié à l'auteur qu'ils n'étaient plus amis (23% ont même ignoré cet item). Le même constat s'établit du côté des étudiants qui ont déclaré avoir été auteurs d'une ou plusieurs formes de victimation en ligne mais qui n'ont pas répondu aux questions sur le fait d'avoir été découvert ou sanctionné, qui incluaient également le terme « cyberviolence ». Finalement, les étudiants ont répondu aux questions sur les pratiques subies et agies présentées séparément sans qu'il soit fait mention de cyberviolence, mais ont en grande partie éludé toutes les questions commençant par « si vous avez été victime de cyberviolence » ou « si vous avez été auteur de cyberviolence » malgré qu'ils aient déclaré une ou plusieurs pratiques : entre 38 et 78% des victimes et 53% des auteurs ont ignoré ces questions. En revanche, les étudiants ont massivement reconnu l'importance du phénomène et sa gravité. Pour la plupart d'entre eux, il s'agit bien d'un problème pouvant avoir un réel impact sur les victimes et qui doit être contrôlé. Ils reconnaissent également que des abus liés aux technologies numériques sont en cause, notamment les réseaux sociaux et la trop forte exposition des individus sur ces supports de l'expression identitaire. Cependant, il n'apparaît pas que les réseaux sociaux soient les premiers supports de la victimation, ce qui montre finalement que la subjectivité des enquêtés peut également les conduire à des représentations qui ne renvoient pas tout à fait à la réalité.

■ Limites de l'étude

Notre démarche, qui visait pourtant la prise en compte la plus large possible du phénomène, afin d'éviter une conceptualisation restrictive et de limiter les écarts de représentation, n'aura pas permis de coller au plus près des représentations des étudiants sur ce phénomène. L'emploi des termes « cyberviolence » ou « victime » semble encore trop connoté pour certains étudiants qui n'y rattachent pas les pratiques présentées et déclarées. Nul doute que l'impact de ces pratiques, qu'elles soient considérées ou non comme des manifestations de violence, aura été

sous-estimé. Ainsi, les démarches conceptuelles et opérationnelles sur cet objet d'étude demeurent perfectibles.

Conclusion

La victimation en ligne n'est pas étrangère aux étudiants mais semble plutôt s'inscrire dans une certaine ponctualité. Peu d'étudiants ont fait part de violences répétées et d'autant plus dans le cas de violences agies. Qui plus est, il semble que pour une part importante des étudiants concernés, les pratiques présentées dans cette enquête ne sont pas à rattacher à la notion de violence ou de victimation. Probablement, l'apparente réticence à retranscrire leur ressenti face à de telles pratiques résulte du fait qu'ils ne se voient pas eux-mêmes comme des victimes. Toutefois, il apparaît que pour quelques étudiants la cyberviolence se traduit par des victimations multiples, pour une partie d'entre eux ces pratiques sont répétées dans le temps, pour certains encore ces incivilités impactent négativement sur leur bien-être, sur leurs relations sociales ou sur leurs études. En outre, la manière dont les étudiants utilisent les outils numériques semble influencer fortement sur le risque d'être concerné par la cyberviolence. Enfin, une forte réciprocité entre les profils de victime et d'auteur, déjà révélée dans de nombreux travaux (Jose & *al.*, 2012 ; Zhang & *al.*, 2010 ; Berguer & Blaya, 2012), apparaît dans notre étude et tend à confirmer la forte propension des victimes de violence en ligne à se venger par les mêmes moyens. Autant d'éléments qui invitent à poursuivre les analyses afin d'affiner la connaissance et la compréhension de ce phénomène qui ne touche pas uniquement les adolescents. Ces dernières sont nécessaires afin d'informer les décideurs sur les solutions à apporter pour lutter contre ce phénomène, en s'inspirant de mesures déjà engagées dans l'enseignement primaire et secondaire : campagnes de prévention et de sensibilisation, formation des équipes éducatives sur la reconnaissance et la gestion des cas, implications des élèves (médiation entre pairs), dispositifs de repérage, etc.

Bibliographie

- ANG R.P. & GOH D.H. (2010), « Cyberbullying among adolescents : The Role of affective and cognitive empathy and gender », *Child Psychiatry and Human development*, volume XLI, n°4, p.387-397.
- BERAN T. & LI Q. (2007), « The Relationship between Cyberbullying and School Bullying », *Journal of Student Wellbeing*, volume I, n°2, p.15-33.
- BERGUER A. & BLAYA C. (2012), « First findings of a national French survey about cyberviolence among lower secondary students », Poster présenté à la conférence Bullying and Cyberbullying: The Interface between Science and Practice, Vienna, University of Vienna.
- BERGUER A., BLAYA C. & BERTHAUD J. (2012), « Faire de la cyberviolence un objet scientifique : un challenge pour la communauté de recherche internationale », In, *Violences à l'école, normes et professionnalités en questions*, C. Carra & B. Mabilon-Bonfils (dir.), Arras, Artois Presses Université, p.81-91.
- BERNARD F.-X. & AILINCAI R. (2012), « De l'introduction des TICE à l'école aux pratiques actuelles des jeunes », *La Revue française d'éducation comparée*, n°8, p.215-226.
- BLAYA C. (2013), *Les ados dans le cyberspace : prises de risque et cyberviolence*, Bruxelles, De Boeck.
- COUTANT A. & STENGER T. (2010), « Processus identitaire et ordre de l'interaction sur les réseaux socionumériques », *Les Enjeux de l'information et de la communication*, n°2010/1, p.45-64.
- FLUCKIGER C. (2010), « La culture numérique adolescente », *Les Cahiers de l'Orme*, n°3, Millésime 2.10, Les pratiques numériques des jeunes et l'école.
- GEORGES F. (2009), « Représentation de soi et identité numérique. Une approche sémiotique et quantitative de l'emprise culturelle du web 2.0 », *Réseaux*, n°154, p.165-193.

GOEBERT D., ELSE I., MATSU C., CHUNG-DO J. & CHANG J.Y. (2011), « The impact of cyberbullying on substance use and mental health in a multiethnic sample », *Maternal and Child Health Journal*, volume XV, n°8, p.1282-1286.

HINDUJA S. & PATCHIN J.W. (2008), « Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization », *Deviant Behavior*, volume XXIX, n°2, p.129-156.

HINDUJA S. & PATCHIN J.W. (2007), « Offline consequences of online victimization: School violence and delinquency », *Journal of School Violence*, volume VI, n°3, p.89-112.

INSTITUT KERVEGAN (2009), *Nouvelles technologies, un débat sur les innovations et leur impact sociétal*, Nantes, Institut Kervégan.

JOSE P.J., KLJAKOVIC M., SCHEIB E. & NOTTER O. (2012), « The joint development of traditional bullying and victimization with cyber bullying and victimization in adolescence », *Journal of Research on Adolescence*, volume XXII, n°2, p.301-309.

JUVONEN J. & GROSS E.F. (2008), « Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace », *The journal of school health*, volume LXXVIII, n°9, p.496-505.

KENNEDY M.A. & TAYLOR M.A. (2010), « Online harassment and victimization of college students », *Justice Policy Journal*, volume VII, n°1 – Spring 2010.

KOWALSKI R. M. & LIMBER S.P. (2007), « Electronic bullying among middle school students », *Journal of Adolescent Health*, volume XLI, n°6, p.S22-S30.

KUBISZEWSKI V., FONTAINE R., HURÉ K. & RUSCH E. (2013), « Le cyber-bullying à l'adolescence: problèmes psycho-sociaux associés et spécificités par rapport au bullying scolaire », *L'Encéphale*, volume XXXIX, n°2, p.77-84.

LARDELLIER P. & BRYON-PORTET C. (2010), « Ego 2.0. Quelques considérations théoriques sur l'identité et les relations à l'ère des réseaux », *Les Cahiers du numérique*, volume VI, n°1, p.13-34.

LI Q. (2007), « New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools », *Computers in Human Behavior*, volume XXIII, n°4, p.1777-1791.

LIVINGSTONE S., HADDON L., GORZIG A. & ÖLAFSSON K. (2011), *Risks and safety on the internet: the perspective of European children: full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries*, London, EU Kids Online Network.
<http://eprints.lse.ac.uk/33731/1/Risks%20and%20safety%20on%20the%20internet%28lsero%29.pdf>, consulté le 9 janvier 2012.

MARTIN O. (2004), « L'Internet des 10-20 ans : Une ressource pour une communication autonome », *Réseaux*, n°123, p.25-58.

MENESINI E., NOCENTINI A. & CAMODECA M. (2013), « Morality, values, traditional bullying, and cyberbullying in adolescence », *British Journal of Developmental Psychology*, volume XXXI, n°1, p.1-14.

MENESINI E., NOCENTINI A., PALLADINO B.E., FRISEN A., BERNE S., ORTEGA-RUIZ R., CALMAESTRA J., SCHEITHAUER H., SCHULTZE-KRUMBHOLZ A., LUIK P., NARUSKOV K., BLAYA C., BERTHAUD J., SMITH P.K. (2012), « Cyberbullying definition among adolescents: A comparison across six European countries », *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, volume XV, n°9, p.455-463.

METTON C. (2004), « Les usages de l'Internet par les collégiens : explorer les mondes sociaux depuis le domicile », *Réseaux*, n°123, p.59-84.

MISHNA F., COOK C., GADALLA T., DACIUK J. & SOLOMON S. (2010), « Cyber Bullying behaviors among middle and high school students », *American Journal of Orthopsychiatry*, volume LXXX, n°3, p.362-374.

MOLLUZZO J.C. & LAWLER J.P. (2012), « A study of the perceptions of college students on cyberbullying », *Information Systems Education Journal*, volume X, n°4, p.84-109.

NAVARRO R., YUBERO S., LARRANAGA E. & MARTINEZ V. (2011), « Children's cyberbullying victimization: Associations with social anxiety and social competence in a spanish sample », *Child Indicators Research*, volume V, n°2, p.281-295.

OLWEUS D. (1993), *Bullying in schools: What we know and what we can do*, Oxford, Blackwell.

PATCHIN J.W. & HINDUJA S. (2010), « Cyberbullying and self-esteem », *Journal of School Health*, volume LXXX, n°12, p.614-621.

PATCHIN J.W. & HINDUJA S. (2006), « Bullies Move beyond the Schoolyard: A preliminary look at cyberbullying », *Youth Violence and Juvenile Justice*, volume IV, n°2, p.148-169.

QUINCHE F. (2008), « Les forums pour adolescents: spécificités communicationnelles », *Les jeunes et les médias: les raisons du succès*, L. Corroy (dir.), Paris, Vuibert, p.155-170.

SELLENET C. (2008), « Représentations des faits de violence et de leur gravité chez des collégiens d'une zone d'éducation prioritaire », *Violence à l'école : des violences vécues aux violences agies*, A. Sirota (dir.), Paris, Bréal, p.55-78.

SEVCIKOVA A. & SMAHEL D. (2009), « Online harassment and cyberbullying in the czech republic », *Zeitschrift für Psychologie Journal of Psychology*, volume CCXVII, n°4, p.227-229.

SMITH P.K., MAHDAVI J., CARVALHO M., FISHER S., RUSSEL S., & TIPPETT N. (2008), « Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, volume XLIX, n°4, p.376-385.

SOLBERG M.E. & OLWEUS D. (2003), « Prevalence estimation of school bullying with the Olweus bully/victim questionnaire », *Aggressive Behavior*, Volume XXIX, n°3, p.239-268.

SUBRAHMANYAM K., REICH S.M., WAECHTER N. & ESPINOZA G. (2008), « Online and offline social networks: Use of social networking sites by emerging adults », *Journal of Applied Developmental Psychology*, volume XXIX, n°6, p.420-433.

TOKUNAGA R.S. (2010), « Following you home from school: a critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization », *Computers in human behavior*, volume XXVI, n°3, p.277-287.

TURAN N., POLAT O., KARAPIRLI M., UYSAL C. & TURAN S.G. (2011), « The new violence type of the era: Cyber bullying among university students - Violence among university students », *Neurology Psychiatry and Brain Research*, volume XVII, n°1, p.21-26.

VANDEBOSCH H. (2009), « Le harcèlement via Internet chez les jeunes en Flandre », *Child Focus*, novembre 2009, http://www.saferinternet.be/docs/06_sy0506.pdf, consulté le 9 janvier 2012.

WALKER C.M., RAJAN SOCKMAN B. & KOEHN S. (2011), « An exploratory study of cyberbullying with undergraduate university students », *TechTrends*, volume LV, n°2, p.31-38.

WALRAVE M., DEMOULIN M., HEIRMAN W. & VAN DER PERRE A. (2009), « Cyberharcèlement : Risque du virtuel, impact dans le réel », *Observatoire des Droits de l'Internet*.
http://www.internet-observatory.be/internet_observatory/pdf/brochures/Boek_cyberpesten_fr.pdf, consulté le 9 janvier 2012.

WOLAK J., MITCHELL K. & FINKELHOR D. (2007), « Does online harassment constitute bullying ? An exploration of online harassment by known peers and online-only contacts », *Journal of Adolescent Health*, volume XLI, n°6, p.S51 -S58.

YBARRA M.L., MITCHELL K.J., WOLAK J. & FINKELHOR D. (2006), « Examining characteristics and associated distress related to internet harassment : findings from the second youth internet safety survey », *Pediatrics*, volume CXVIII, n°4, p.e1169-e1177.

YBARRA M.L., DIENER-WEST M. & LEAF P.J. (2007), « Examining the overlap in Internet harassment and school bullying: implications for school intervention », *Journal of Adolescent Health*, volume XLI, n°6, p.S42-S50.

ZACCHILLI T.Z. & VALERIO C.Y. (2011), « The knowledge and prevalence of cyberbullying in a college sample », *Journal of Scientific Psychology*, March 2011.

http://www.psyencelab.com/images/The_Knowledge_and_Prevalence_of_Cyberbullying_in_a_College_Sample.pdf, consulté le 9 janvier 2012.

ZHANG A.T., LAND L.P.W. & DICK G. (2010), « Key influences of cyberbullying for university students », *PACIS 2010 Proceedings*, paper 83.

Influence du soutien conditionnel parental perçu sur l'anxiété-trait : rôle du perfectionnisme

Jeremy Pouille & Marine Hascoët¹

Résumé

Cette étude s'inscrit dans la lignée des travaux relatifs à l'influence des pratiques familiales sur le développement de l'anxiété. Elle vise plus spécifiquement à examiner les relations entre l'anxiété-trait, le perfectionnisme et la perception d'un soutien conditionnel parental à l'école en général, en mathématiques et en dessin. Les résultats de l'étude conduite auprès de 69 élèves de CM2 indiquent que, chez les filles, le soutien conditionnel parental perçu, quel que soit son objet, est lié positivement à l'anxiété-trait et que ces relations sont médiatisées par le perfectionnisme négatif. Les modèles de médiations expliquent entre 40 et 43% de la variance de l'anxiété-trait.

1. Introduction

Si de nombreuses recherches ont étudié le rôle des parents dans le développement de l'anxiété chez les enfants (Rapee, 1997), peu d'entre elles se sont intéressées plus précisément à la relation entre la qualité du soutien parental perçu et la prédisposition à manifester des états anxieux.

■ Ancrage théorique

Spielberger (1966) distingue deux facettes de l'anxiété, l'anxiété-état et l'anxiété-trait. La première est décrite comme une émotion passagère, désagréable, proche de la peur qui induit appréhension, crainte et tension couplées à certaines manifestations physiologiques (par exemple, accélération du rythme cardiaque, maux de ventre, transpiration, etc.). La seconde est ancrée dans la personnalité des individus et peut être définie comme la prédisposition à interpréter des stimuli plus ou moins neutres par le prisme d'un filtre perceptif qui conduit à une analyse de la réalité sur un plan anxiogène. L'anxiété-trait détermine ainsi l'intensité et la récurrence des états anxieux. En milieu scolaire, pour la majorité des élèves et quels que soient les domaines considérés, l'anxiété est reconnue pour impacter significativement et négativement la performance (Ashcraft, 2002 ; Eysenck & Calvo, 1992 ; Rouxel, 2000 ; Zeidner, 1998, 2007), entretenant, *in fine*, une prédisposition à vivre des épisodes anxieux. La stabilité de l'anxiété-trait et son caractère prédictif des états anxieux à venir confèrent ainsi un intérêt tout particulier à l'étude de ses antécédents. Les pratiques éducatives familiales sont, par exemple, reconnues pour être un déterminant majeur de la propension à être anxieux (pour une revue, cf. Rapee, 1997). Parmi ces pratiques, le soutien conditionnel parental à la réussite académique et plus particulièrement la perception de ce soutien par les enfants influencerait l'anxiété-état en milieu scolaire, comme le relève Roth (2008). Le soutien conditionnel est défini, ici, comme celui reçu uniquement en contingence de standards de performance et de conduite fixés par les adultes (Harter, 1990). Les enfants soutenus conditionnellement ont l'impression de recevoir plus d'affection et d'attention s'ils atteignent les standards fixés par les adultes, et de se voir retirer ce soutien s'ils échouent à rencontrer ces attentes. Celles-ci seraient d'ailleurs variables selon la

¹ Doctorants, Laboratoire des Sciences de l'Éducation (LSE), Université de Grenoble Alpes. Les auteurs tiennent à souligner leur égale contribution dans le cadre de ce travail.

valorisation sociale de la discipline (Dutrévis & Toczek, 2007) et si, comme le relève Chambon (1990a), les parents perçoivent une plus grande utilité sociale aux mathématiques qu'au dessin, il est d'autant plus probable qu'ils aient des attentes plus élevées dans cette discipline. Les enfants, sur ce point, ne se distinguent d'ailleurs pas de leurs parents (Chambon, 1990b). Dans ce cas, il semblerait donc pertinent de distinguer un soutien conditionnel à l'école d'un soutien conditionnel plus spécifique aux mathématiques (discipline valorisée) ou au dessin (discipline moins valorisée).

Au-delà de son effet sur l'anxiété, le soutien conditionnel parental induit, en cas de succès, une satisfaction tout au plus éphémère et, en cas d'échec, honte et culpabilité. Les effets délétères d'un tel type de soutien conduisent généralement les enfants et adolescents à manifester de l'animosité à l'égard des parents, une faible estime de soi (Assor & *al.*, 2004) et à éprouver des sentiments de dépression (Harter, 1999 ; Harter & Marold, 1994). Percevoir la conditionnalité du soutien parental peut conduire, par ailleurs, les enfants à avoir des exigences très élevées envers eux-mêmes. En effet, si l'approbation des parents est contingente à la performance, l'enfant devra, pour se sentir aimé, atteindre les standards (perçus) de performance parentaux et ce faisant, finira par développer un perfectionnisme négatif orienté vers soi (Hamachek, 1978). Ce dernier est un type de perfectionnisme non adaptatif, caractérisé par des attentes envers soi très élevées, voire inatteignables (Boivin & Marchand, 1996 ; Hamachek, 1978). En parallèle de leur insatisfaction chronique, les perfectionnistes développent une forme de motivation davantage liée à la peur de l'échec qu'au désir de s'améliorer et s'imaginent ne pas avoir le droit de se tromper. Ils vivent mal la critique et se dévaluent sévèrement en cas d'erreurs qu'ils considèrent comme des échecs. Le succès les conforte également dans leur perfectionnisme car il réévalue à la hausse leurs exigences. Ils ont aussi tendance à développer une pensée dichotomique de type « tout ou rien », « mal ou bien » (Todorov & Bazinet, 1996, p.293) et à surestimer la probabilité d'irruption d'événements négatifs dans leur vie. Ils seraient donc plus anxieux que d'autres puisque, comme l'indiquent Flett, Hewitt & Dyck (1989), ce type de perfectionnisme est étroitement lié à l'anxiété-trait.

En définitive, le soutien conditionnel parental perçu accroîtrait les risques de manifester un perfectionnisme négatif. Il constitue également l'une des sources potentielles de l'anxiété-état. Le perfectionnisme négatif est, lui, lié à l'anxiété-trait. Qu'en est-il alors de la relation entre soutien conditionnel parental perçu et anxiété-trait ? Quel rôle joue le perfectionnisme négatif dans cette relation ? L'effet éventuel du soutien conditionnel parental sur l'anxiété-trait est-il dépendant de l'objet de la conditionnalité du soutien ?

■ Objectifs et hypothèses

L'objet central de cette recherche est de comprendre en quoi certaines attitudes parentales à l'égard de l'école, telles qu'elles sont perçues par les enfants, participent à la construction de caractéristiques stables de leur personnalité. Plus précisément, le premier objectif de cette étude est d'examiner la relation entre la perception du soutien conditionnel à l'école et l'anxiété-trait. Afin d'investiguer plus avant les mécanismes en jeu dans cette relation, nous avons cherché à vérifier l'existence d'une médiation par le perfectionnisme négatif. Le second objectif de ce travail vise à mettre en perspective l'effet du soutien conditionnel spécifique à des disciplines, plus ou moins valorisées socialement, avec la prédisposition générale à vivre des épisodes anxieux. À nouveau, le rôle du perfectionnisme négatif comme médiateur sera examiné.

Nous faisons, en premier lieu, l'hypothèse que, compte tenu de l'importance différenciée accordée aux disciplines par les parents, les enfants devraient ressentir plus de soutien conditionnel en mathématiques qu'en dessin. Nous supposons ensuite que plus les élèves perçoivent un soutien conditionnel à l'école plus ils manifesteront une prédisposition à l'anxiété. De plus, nous présumons que plus les enfants se sentent soutenus conditionnellement plus ils développeront un perfectionnisme négatif élevé. Ce dernier serait, quant à lui, positivement lié à l'anxiété-trait et médierait les relations entre le soutien conditionnel et la prédisposition à l'anxiété. Nous faisons enfin l'hypothèse que plus les élèves se sentent soutenus conditionnellement en mathématiques (c'est-à-dire matière importante pour eux) plus ils auront

tendance à être anxieux. Cette relation serait, là encore, médiatisée par le perfectionnisme. En revanche dans le cas d'un soutien conditionnel en dessin (c'est-à-dire matière peu importante pour les élèves) nous supposons qu'il n'y aura pas de lien entre la perception de la conditionnalité d'un soutien en dessin et la prédisposition à manifester de l'anxiété.

2. Méthodologie

Les données ont été recueillies en mai-juin 2012 auprès d'un échantillon de 69 élèves (31 filles et 38 garçons) de cours moyen deuxième année (CM2) scolarisés dans l'agglomération grenobloise. L'âge moyen de ces élèves était de 10,46 ans ($\sigma = 0,6$ an). Les élèves ont répondu à deux questionnaires durant leur temps scolaire.

Pour le premier questionnaire, les élèves devaient indiquer pour chaque énoncé à quel point ce qu'il décrivait était vrai pour eux sur une échelle en quatre points allant de 1 (pas du tout vrai pour moi) à 4 (vraiment vrai pour moi). L'ordre de présentation des énoncés dans le questionnaire était aléatoire.

L'échelle mesurant le soutien conditionnel parental à l'école a été adaptée à partir de huit items issus du *Social Support Scale for Children and Adolescents* de Harter (1985). Les huit énoncés évaluaient si l'élève percevait le soutien de ses parents comme étant conditionnel à la réalisation de leurs exigences en termes de conduite et de réussite scolaire. L'énoncé qui suit est tiré de cette échelle : « Je pense que mes parents ont une meilleure opinion de moi si je réussis à l'école ». Plus le score moyen à l'échelle est élevé, plus il indique que l'élève perçoit le soutien de ses parents comme étant conditionnel. L'indice de consistance interne, mesuré par l'alpha de Cronbach, est satisfaisant ($\alpha = .75$).

L'échelle mesurant le soutien conditionnel en mathématiques (adaptation contextualisée de l'échelle précédente) évaluaient si l'élève percevait le soutien de ses parents comme étant conditionnel à l'atteinte de leurs standards de comportement et de performance en mathématiques. L'énoncé qui suit est tiré de cet instrument : « Je pense que mes parents exigent que je réussisse toujours mieux en mathématiques pour être fier de moi ». À nouveau, plus le score moyen à l'échelle est élevé, plus il indique que l'élève perçoit le soutien de ses parents comme étant conditionnel à l'atteinte des exigences de ces derniers en mathématiques. L'indice de consistance interne est satisfaisant ($\alpha = .79$).

La contextualisation dans le cadre du dessin respecte le même principe et mesurait si l'élève percevait le soutien de ses parents comme étant conditionnel à la réalisation de leurs exigences en termes de conduite et de réussite en dessin. L'énoncé qui suit est tiré de cet instrument : « Je pense que mes parents me font la tête lorsque je ne réussis pas en dessin ». L'indice de consistance interne est bon ($\alpha = .80$) et là encore, plus le score moyen à l'échelle est élevé, plus il indique que l'élève perçoit le soutien de ses parents comme étant conditionnel à l'atteinte des exigences de ces derniers en dessin.

Les énoncés pour mesurer le perfectionnisme négatif sont extraits du *Positive and Negative Perfectionism* de Terry-Short, Owens, Slade et Dewey (1995) adaptés et validés en français par Seidah, Bouffard et Vezeau (2002). Les sept énoncés portent sur la dimension de sensibilité à l'erreur du perfectionnisme négatif. Pour exemple : « J'ai honte de moi si mon travail n'est pas parfait ». L'indice de consistance interne est satisfaisant ($\alpha = .76$). Plus le score moyen à l'échelle est élevé, plus il indique la présence d'un perfectionnisme négatif élevé chez l'élève.

L'importance accordée aux disciplines était mesurée par huit énoncés, quatre pour les mathématiques ($\alpha = .67$) et quatre pour le dessin ($\alpha = .88$). Un exemple d'énoncé était : « Je pense que les mathématiques sont une matière importante ».

Le second questionnaire utilisé était la version trait de la *State Trait Anxiety Inventory for Children (STAIC)* de Spielberger et Gorsuch (1983) validée en français par Turgeon et Chartrand (2003). Cette échelle est composée de vingt items mesurant la prédisposition à vivre des épisodes anxieux. Les enfants sont questionnés sur la fréquence (presque jamais, quelquefois, souvent) à laquelle ils éprouvent certaines manifestations, somatiques et cognitives, typiques de l'anxiété, par exemple « Je remarque que mon cœur bat vite » ou « Je m'inquiète trop ». L'indice de consistance interne est très bon ($\alpha = .85$). Plus le score moyen à l'échelle est élevé, plus l'élève risque de manifester de l'anxiété au quotidien.

Nous avons également recueilli, auprès des enseignants, le niveau scolaire des élèves en général ($\bar{x} = 6,54$; $\sigma = 2,09$), en mathématiques ($\bar{x} = 6,64$; $\sigma = 2,17$) et en dessin ($\bar{x} = 6,70$; $\sigma = 1,97$) sur une échelle de 0 (élève très faible) à 10 (élève très bon).

3. Résultats

■ Statistiques descriptives

Que ce soit pour les filles ou pour les garçons, les élèves disent percevoir plus de soutien conditionnel en mathématiques qu'en dessin (pour les filles, $t(30) = 4,29$, $p < 0,01$, $r = .58^2$; pour les garçons $t(37) = 6,13$, $p < 0,01$, $r = .64$). Parallèlement, ils accordent également plus d'importance aux mathématiques qu'au dessin (pour les filles, $t(30) = -3,96$, $p < 0,01$, $r = .11$; pour les garçons $t(37) = -6,11$, $p < 0,01$, $r = .22$). Le tableau 1 résume les moyennes pour chaque variable.

Tableau 1 - Moyennes et écarts-types selon le sexe de l'élève

	Filles (n = 31)		Garçons (n= 38)	
	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type
Soutien conditionnel perçu à l'école	1,93	0,58	2,15	0,61
Soutien conditionnel perçu en mathématiques	2,02	0,71	2,09	0,67
Soutien conditionnel perçu en dessin	1,54	0,63	1,54	0,64
Anxiété-trait	1,56	0,35	1,35	0,26
Perfectionnisme	2,20	0,67	1,91	0,54

Afin d'étudier d'éventuelles différences entre les filles et les garçons un test t pour échantillon indépendant a été conduit. Les résultats indiquent un effet significatif du sexe. Les filles présentent une disposition à l'anxiété ($t(65) = 2,92$, $p < 0,01$, $r = .34$) ainsi qu'un perfectionnisme négatif ($t(67) = 1,98$, $p < 0,06$, $r = .23$) plus important que les garçons. L'effet du sexe n'est pas significatif sur les autres variables mesurées.

² Ici le coefficient de corrélation « r » est un indicateur de taille d'effet et se calcule grâce à la formule suivante : $r = \frac{s}{\sqrt{s^2 + 1}}$. Un effet faible correspond à $r = .10$, un effet moyen à $r = .30$ et un effet fort à $r = .50$ (Field, 2009, p.332).

Tableau 2 - Matrice de corrélations entre les différentes variables chez les filles et les garçons

	Filles	Garçons				
		1.	2.	3.	4.	5.
Soutien conditionnel perçu à l'école		-	.80**	.55**	.40*	.52**
Soutien conditionnel perçu en mathématiques		.78**	-	.58**	.53**	.59**
Soutien conditionnel perçu en dessin		.50**	.64**	-	.44*	.62**
Anxiété-trait		.19	.21	.15	-	.63**
Perfectionnisme		.44**	.51**	.40*	.39*	-

** $p < .01$ * $p < .05$

Chez les filles les corrélations entre les différentes variables sont toutes significatives (cf. tableau 2). En revanche, chez les garçons la perception d'un soutien conditionnel à la réussite scolaire, en mathématiques et en dessin n'est pas corrélée à l'anxiété-trait.

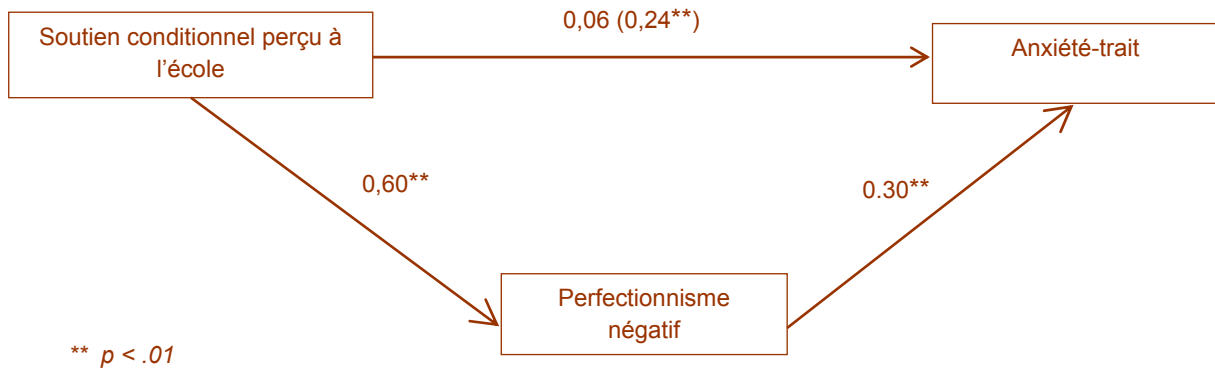
■ Tests de médiations

Tester une médiation consiste à faire l'hypothèse que l'effet indirect de la variable indépendante sur la variable dépendante est transmis par la variable médiatrice (Brauer, 2000). L'hypothèse de médiation a été testée grâce à la méthode de test des effets indirects par *bootstrap* de Preacher et Hayes (2008). Cette méthode présente notamment l'avantage de diminuer l'erreur de type 1 et de fournir un intervalle de confiance du lien indirect.

Dans la mesure où les corrélations observées entre les différentes variables d'intérêt (soutien conditionnel et anxiété) sont significatives uniquement pour les filles, les garçons ne sont pas pris en compte dans l'analyse. Les médiations ont été testées en contrôlant le niveau scolaire et l'importance accordée aux domaines. Ces deux variables n'ayant pas d'influence significative nous les excluons des analyses.

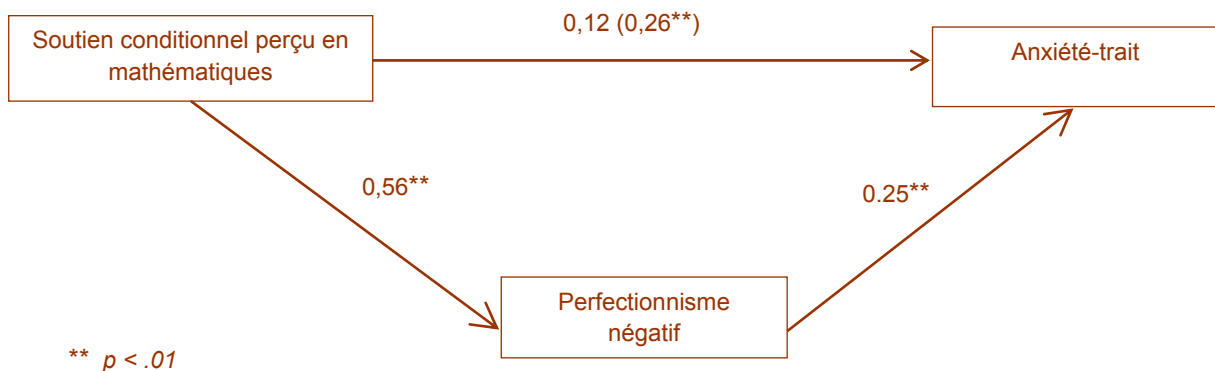
Comme l'illustre la figure 1, chez les filles, la perception d'un soutien conditionnel à l'école est positivement liée au perfectionnisme ($\beta = 0,6$, $t(30) = 3,26$, $p < 0,01$). La relation entre le perfectionnisme et l'anxiété-trait est également positive et significative ($\beta = 0,30$, $t(30) = 3,36$, $p < 0,01$). De plus, le lien direct entre la perception d'un soutien conditionnel à l'école et l'anxiété-trait est significatif et positif ($\beta = 0,24$, $t(30) = 2,33$, $p < 0,05$). Toutefois, ce lien devient non significatif lors de l'ajout du perfectionnisme dans le modèle ($\beta = 0,06$, $t(30) = 0,58$, *ns.*) et, puisque l'intervalle de confiance du lien indirect ne comprend pas le zéro ($IC_{95}(0,0537 ; 0,03833)$), l'hypothèse de médiation est validée. Ainsi, plus les filles perçoivent un soutien conditionnel à l'école, plus elles développent un perfectionnisme négatif et, *in fine*, une plus grande prédisposition à l'anxiété. La perception d'un soutien conditionnel à l'école et le perfectionnisme négatif, dans cette étude, expliquent 40% de la variance de l'anxiété-trait.

Figure 1 - Médiation de la relation entre le soutien conditionnel perçu à l'école et l'anxiété-trait par le perfectionnisme négatif (chez les filles)



Chez les filles (cf. figure 2), le perfectionnisme négatif médie également la relation entre la perception d'un soutien conditionnel en mathématiques et l'anxiété-trait ($IC_{95} (0,2985 ; 0,3438)$). Le lien positif et significatif entre le soutien conditionnel en mathématiques et l'anxiété-trait ($\beta = 0,26$, $t(30) = 3,33$, $p < 0,01$) se révèle non significatif une fois le perfectionnisme négatif intégré comme médiateur ($\beta = 0,12$, $t(30) = 1,36$, *ns.*). De plus, le soutien conditionnel en mathématiques est positivement lié au perfectionnisme ($\beta = 0,56$, $t(30) = 3,93$, $p < 0,01$), ce dernier étant lié positivement à l'anxiété-trait ($\beta = 0,25$, $t(30) = 2,75$, $p < 0,05$). Ainsi, plus les filles perçoivent un soutien conditionnel en mathématiques, plus elles développent un perfectionnisme négatif et, en définitive, une plus grande prédisposition à l'anxiété. Dans ce modèle, la part de variance de l'anxiété-trait expliquée par le soutien conditionnel perçu en mathématiques et le perfectionnisme négatif s'élève à 43%.

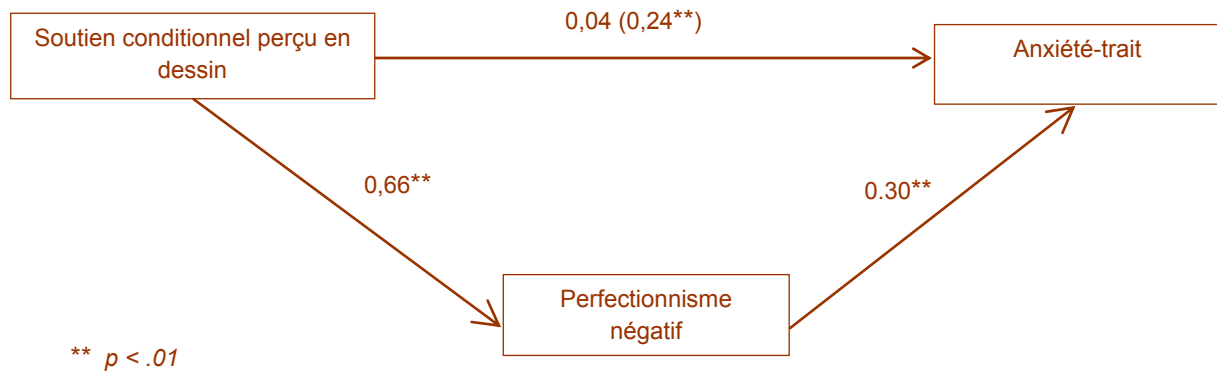
Figure 2 - Médiation de la relation entre le soutien conditionnel perçu en mathématiques et l'anxiété-trait par le perfectionnisme négatif (chez les filles)



Enfin, chez les filles et pour le soutien conditionnel perçu en dessin (cf. figure 3), on observe, contrairement à ce qui a été postulé, le même pattern de résultats qu'en mathématiques : le perfectionnisme négatif médie la relation entre le soutien conditionnel perçu en dessin et l'anxiété-trait ($IC_{95} (0,056 ; 0,4210)$). Ainsi, la perception d'un soutien conditionnel en dessin est liée positivement et significativement au perfectionnisme négatif ($\beta = 0,66$, $t(30) = 4,25$, $p < 0,01$), celui-ci étant lié positivement et significativement à l'anxiété-trait ($\beta = 0,30$, $t(30) = 3,01$, $p < 0,01$). Le soutien conditionnel perçu en dessin entretient une relation directe, positive et significative avec l'anxiété-trait ($\beta = 0,24$, $t(30) = 2,61$, $p < 0,05$). À nouveau, la significativité du lien direct disparaît quand le perfectionnisme est introduit dans l'analyse ($\beta = 0,04$, $t(30) = 0,42$,

ns). Le soutien conditionnel perçu en dessin et le perfectionnisme négatif expliquent 40% de la variance de l'anxiété-trait.

Figure 3 - Médiation de la relation entre le soutien conditionnel perçu en dessin et l'anxiété-trait par le perfectionnisme négatif (chez les filles)



4. Discussion-conclusion

L'objectif de cette étude était d'examiner le lien entre l'anxiété-trait et la perception d'un soutien conditionnel parental à l'école, en mathématiques et en dessin ainsi que le rôle joué par le perfectionnisme négatif dans cette relation.

Dans cette étude, les filles manifestent plus d'anxiété-trait que les garçons. Ce résultat va dans le sens des études déjà réalisées sur l'anxiété en général (Block, 1983), dans le cadre des mathématiques (Goet & *al.*, 2013) ou encore de l'évaluation (Zeidner, 1998). Mais, il doit être mis en perspective avec d'autres recherches qui insistent sur le fait que les garçons sont moins enclins à admettre et exprimer leur anxiété (Hembree, 1988). Or, ce sont bien les perceptions des élèves qui ont été recueillies ici, et il est possible que les filles aient admis plus facilement leur prédisposition à l'anxiété.

Les filles rapportent également être plus perfectionnistes que les garçons. Ces résultats sont cohérents avec l'étude de Felouzi (1993) qui montre que les filles ont un comportement plus appliqué et impliqué en classe, qui peut être vu comme une conséquence de leur perfectionnisme. Ce résultat est cependant à prendre avec précaution. D'une part, les résultats dans la littérature à ce sujet sont inconsistants ; certaines études n'indiquent pas de différence entre les sexes (Hewitt & Flett, 1991 ; Flett & *al.*, 1992) et d'autres rapportent un perfectionnisme plus important pour les garçons (Bouffard & *al.*, 2006 ; Marcotte, 2007). D'autre part, nos résultats révèlent une taille d'effet modeste et une significativité à la limite du seuil fixé.

Par ailleurs, conformément à notre hypothèse, les élèves (garçons et filles) rapportent plus de soutien conditionnel en mathématiques qu'en dessin. Ce résultat n'est pas surprenant pour deux raisons.

Tout d'abord, les parents accordent plus d'importance aux mathématiques qu'au dessin (Chambon, 1990a) et ont un niveau d'attente plus élevé (Dutrévis & Toczec, 2007). Ils sont vraisemblablement plus enclins à soutenir conditionnellement leur enfant dans cette matière. D'ailleurs, si le soutien conditionnel de l'enfant est, consciemment ou non, entretenu dans une perspective motivationnelle par les parents, il est tout à fait possible qu'il soit plus important en mathématiques afin que l'enfant, dans cette logique, réussisse au mieux.

Ensuite, rappelons-le c'est la perception de ce soutien, par l'enfant, qui a été mesurée et nos résultats indiquent que les élèves accordent plus d'importance aux mathématiques qu'au dessin. Il est donc probable que ceux-ci soient plus sensibles et attentifs aux feedbacks et au soutien conditionnel parental en mathématiques.

En ce qui concerne l'hypothèse d'une influence du soutien conditionnel parental perçu sur l'anxiété-trait, nos résultats sont à différencier selon le sexe. Chez les garçons la perception d'un soutien conditionnel parental, quel que soit son objet, n'est pas significativement liée à l'anxiété-trait. Les garçons seraient, en effet, moins sensibles aux interactions avec leur entourage pour s'évaluer (Gecas, 1971). Les premiers constats sociologiques relatifs aux différences d'expérience de socialisation selon le sexe (Hoffman, 1977 ; Block, 1983) indiquent que l'éducation des filles est orientée de manière à ce qu'elles développent des comportements pro-sociaux et une sensibilité aux interactions avec autrui. En revanche, l'éducation des garçons serait plus axée sur l'acquisition d'une forte autonomie (Hoffman, 1977), les rendant moins dépendants aux feedbacks des autres. Ils construiraient leur image d'eux-mêmes en référence à leurs actions et leurs conséquences plutôt qu'en fonction de l'évaluation fournie par leur entourage (Gecas & Schwalbe, 1986). Par la suite, certains auteurs (Roberts, 1991 ; Roberts & Nolen-Hoeksema, 1994) ont avancé l'idée que les filles accorderaient plus de valeur que les garçons à l'information évaluative véhiculée dans le cadre des interactions avec autrui. En résumé, les garçons seraient moins sensibles aux feedbacks des parents pour s'évaluer. Ils seraient donc moins enclins à ce que l'influence délétère d'un soutien conditionnel se diffuse et affecte leur prédisposition générale à l'anxiété.

Nous avons, en outre, supposé que selon l'importance accordée par les parents et les élèves aux objets de la conditionnalité, il existerait ou non un lien avec l'anxiété. En effet, nous avons imaginé que dans le cadre du dessin, le soutien conditionnel n'influencerait pas la prédisposition à l'anxiété. Nos résultats indiquent le contraire puisque, quel que soit l'objet de la conditionnalité du soutien, chez les filles (c'est-à-dire général ou spécifique, sur une matière valorisée ou non) le lien avec l'anxiété est avéré. Ainsi la perception d'un soutien conditionnel, qu'il ait pour objet l'école en général ou une discipline spécifique, exerce les mêmes effets délétères. De même, que ce soit en mathématiques ou en dessin – matière respectivement valorisée et peu valorisée par les parents et les élèves – l'influence du soutien conditionnel perçu est semblable. Tout se passe comme si le risque de perdre l'amour parental transcendait l'importance académique de l'objet sur lequel se porte cette conditionnalité.

En définitive, chez les filles, on observe bien un lien entre le soutien conditionnel perçu, quel que soit son objet, et l'anxiété-trait. De plus, cette relation est systématiquement médiatisée par le perfectionnisme. Ainsi conformément à ce que supposait Hamachek (1978), les filles qui se disent soutenues conditionnellement rapportent un perfectionnisme négatif important. En effet, si leurs parents les soutiennent uniquement lorsqu'elles se conforment à leurs attentes, du moins le croient-elles, elles vont se fixer des standards de performance très élevés pour s'assurer leur affection et leur soutien. Ces standards de performance quasi irréalistes et le sentiment de ne pas avoir le droit à l'erreur favorisent une propension importante à vivre des épisodes anxieux. Concrètement dans notre échantillon, le soutien conditionnel perçu associé au perfectionnisme négatif explique entre 40 et 43% de la variance de l'anxiété-trait selon l'objet de la conditionnalité du soutien.

Plus généralement, il est intéressant de noter qu'un soutien conditionnel spécifique à l'école ou à certaines disciplines exerce un effet important sur une prédisposition générale à l'anxiété, globalement indépendante du contexte scolaire. En effet, si l'anxiété-trait exerce un effet significatif à l'école, notamment sur les performances, via les états anxieux qu'il suscite (Rouxel, 1999 ; Seipp, 1991), son caractère dispositionnel, personnalologique participe à la construction d'une perception du monde dont les conséquences dépassent le cadre scolaire. Par conséquent, le soutien conditionnel, pourtant perçu positivement par certains parents comme une source de motivation à l'école, serait susceptible d'influencer indirectement et négativement la personnalité de l'enfant puisqu'il contribue à l'élaboration de sa perception anxieuse du monde.

Bien entendu, compte tenu de la taille réduite de l'échantillon, nos résultats doivent être pris avec précaution et invitent, par conséquent, à des investigations complémentaires sur un plus grand nombre d'individus. De surcroît, l'origine socioéconomique des élèves n'a pu être recueillie. Considérant l'influence de l'origine sociale dans les rapports entre la famille et l'école (Claes & Comeau, 1996 ; Terrail, 1997 ; Thin, 1998), il serait utile, pour de futures recherches, de prendre en compte cette variable.

Par ailleurs, si notre intérêt de recherche et la littérature associée nous conduisent à considérer la perception de la qualité du soutien des parents comme un déterminant de l'anxiété, il est probable que cette relation soit bidirectionnelle. En effet, la distorsion perceptive manifestée par les enfants anxieux les amènerait peut-être à interpréter les renforcements « ordinaires » de leurs parents comme étant contingents à leur réussite. Ils pourraient également, plus fréquemment que d'autres, focaliser leur attention sur le caractère conditionnel que pourrait effectivement revêtir le soutien de leurs parents. Pour étudier cette dynamique, un format d'étude longitudinal serait tout particulièrement pertinent.

Au-delà des limites méthodologiques exposées précédemment et de manière à prolonger ce travail, il serait opportun de questionner les enfants quant à la conditionnalité du soutien qu'ils estiment recevoir d'autres personnes signifiantes, notamment des enseignants. Nous pourrions enfin, de manière à spécifier davantage la relation entretenue par le soutien conditionnel et l'anxiété en milieu scolaire, envisager une modélisation impliquant des formes d'anxiétés académiques spécifiques (c'est-à-dire d'évaluation, en lecture, etc.).

Bibliographie

- ASHCRAFT M.H. (2002), « Math anxiety: Personal, educational, and cognitive consequences », *Current Directions in Psychological Science*, volume XI, p.181-185
- ASSOR A., ROTH G. & DECI E.L. (2004), « The Emotional Costs of Parents' Conditional Regard: A Self-Determination Theory Analysis », *Journal of Personality*, volume LXXII, n°1, p.47-88.
- BLOCK J.H. (1983), « Differential premises arising from differential socialization of the sexes: Some conjectures », *Child development*, volume LIV, n°6, p.1335-1354.
- BOIVIN I. & MARCHAND A. (1996), « Le perfectionnisme et les troubles anxieux », *Revue québécoise de psychologie*, volume XVII, n°1, p.125-154.
- BOUFFARD T., VEZEAU C., CHOUINARD R. & MARCOTTE G. (2006), « L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire », *Revue française de pédagogie*, volume CLV, p.9-20.
- BRAUER M. (2000), « L'identification des processus médiateurs dans la recherche en psychologie », *L'année psychologique*, volume C, n°4, p.661-681.
- CHAMBON M. (1990a), « La représentation des disciplines scolaires par les parents d'élèves : enjeux de valeurs, enjeux sociaux », *Revue française de pédagogie*, volume XCII, p.31-40.
- CHAMBON M. (1990b), « La perception d'une discipline scolaire par les élèves. Représentation et effets identitaires », *European Journal of Psychology of Education*, volume V, n°3, 337-354.
- CLAES M. & COMEAU J. (1996), « L'école et la famille : deux mondes? », *Lien social et Politiques*, volume XXXV, p.75-85.
- DUTREVIS M. & TOCZEK M. C. (2007), « Perception des disciplines scolaires et sexe des élèves : le cas des enseignants et des élèves de l'école primaire en France », *L'orientation scolaire et professionnelle*, volume XXXVI, n°3, p.379-400.
- EYSENCK M.W. & CALVO M.G. (1992), « Anxiety and performance: The processing efficiency theory », *Cognition & Emotion*, volume VI, n°6, p.409-434.

FELOUZIS G. (1993), « Interactions en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles-garçons », *Revue française de sociologie*, volume XXXIV, n°2, p.199-222.

FIELD A. (2009), *Discovering statistics using SPSS*, Londres, Sage publications.

FLETT G.L., BLANKSTEIN K.R., HEWITT P.L. & KOLEDIN S. (1992), « Components of perfectionism and procrastination in college students », *Social Behavior and Personality: an international journal*, volume XX, n°2, p.85-94.

FLETT G.L., HEWITT P.L. & DYCK, D.G. (1989), « Self-oriented perfectionism, neuroticism and anxiety », *Personality and Individual Differences*, volume X, n°7, p.731-735.

GECAS V. (1971), « Parental behavior and dimensions of adolescent self-evaluation », *Sociometry*, volume XXXIV, n°4, p.466-482.

GECAS V. & SCHWALBE, M.L. (1986), « Parental behavior and adolescent self-esteem », *Journal of Marriage and the Family*, volume XLVIII, n°1, p.37-46.

GOETZ T., BIED M., LÜDTKE O., PEKRUN R. & HALL N.C. (2013), « Do Girls Really Experience More Anxiety in Mathematics ? », *Psychological Science*, published online 28 August 2013.

HAMACHEK D.E. (1978), « Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism », *Psychology: A Journal of Human Behavior*, volume XV, n°1, p.27-33.

HARTER S. & MAROL D.B. (1994), « Psychosocial risk factors contributing to adolescent suicidal ideation », *New Directions for Child and Adolescent Development*, volume LXIV, p.71-91.

HARTER S. (1985), *Manual for the Social Support Scale for Children and Adolescents*, Denver, University of Denver.

HARTER S. (1999), *The construction of the self: A developmental perspective*, New York, The Guilford Press.

HARTER S. (1990), « Causes, correlates and the functional role of global self-worth: A life-span perspective », *Competence considered*, R.J. Sternberg. & J. Kolligian Jr (dir.), New Haven, Yale University Press, p.67-97.

HEMBREE R. (1988), « Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety », *Review of educational research*, volume LVIII, n°1, p.47-77.

HEWITT P.L. & FLETT G.L. (1991), « Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology », *Journal of Personality and Social Psychology*, volume LX, n°3, p.456-470.

HOFMAN L.W. (1977), « Changes in family roles, socialization, and sex differences », *American Psychologist*, volume XXXII, n°8, p.644-657.

MARCOTTE G. (2007), *Modèle prédictif du biais d'évaluation de sa compétence chez des enfants du primaire*, Thèse de doctorat non publiée de l'Université du Québec à Montréal (Canada).

PREACHER K.J. & HAYES A.F. (2008), « Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models », *Behavior research methods*, volume XL, n°3, p.879-891.

RAPEE R.M. (1997), « Potential role of childrearing practices in the development of anxiety and depression », *Clinical Psychology Review*, volume XVII, p.47-67.

ROBERTS T.A. (1991), « Gender and the influence of evaluations on self-assessments in achievement settings », *Psychological bulletin*, volume CIX, n°2, 297-308.

ROBERTS T.A. & NOLEN-HOEKSEMA S. (1994), « Gender comparisons in responsiveness to others' evaluations in achievement settings », *Psychology of Women Quarterly*, volume XVIII, n°2, p.221-240.

ROTH G. (2008), « Perceived Parental Conditional Regard and Autonomy Support as Predictors of Young Adults' Self-Versus Other-Oriented Prosocial Tendencies », *Journal of personality*, volume LXXVI, n°3, p.513-534.

- ROUXEL G. (1999), « Path analyses of the relations between self-efficacy, anxiety and academic performance », *European journal of psychology of education*, volume XIV, n°3, p-403-421.
- ROUXEL G. (2000), « Cognitive–affective determinants of performance in mathematics and verbal domains: Gender differences », *Learning and Individual differences*, volume XII, n°3, p-287-310.
- SEIDAH A., BOUFFARD T. & VEZEAU C. (2002), « La mesure du perfectionnisme. Validation en langue française du Positive and negative perfectionism scale », *Revue canadienne des sciences du comportement*, volume XXXIV, p.168-171.
- SEIPP B. (1991), « Anxiety and academic performance: A meta-analysis of findings », *Anxiety Research*, volume IV, n°1, p.27-41.
- SPIELBERGER C.D. (1966), *Anxiety and behavior*, New York, Academic Press.
- SPIELBERGER C.D. & GORSUCH R.L. (1983), *State-trait anxiety inventory (Form Y)*, Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press.
- TERRAIL J.P. (1997), « La sociologie des interactions famille/école », *Sociétés contemporaines*, volume XXV, n°1, p.67-83.
- TERRY-SHORT L.A., OWENS R.G., SLADE P.D. & DEWEY, M.E. (1995), « Positive and negative perfectionism », *Personality and Individual Differences*, volume XVIII, n°5, p.663-668.
- THIN D. (1998), *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, PUL.
- TODOROV C. & BAZINET A. (1996), « Le perfectionnisme: Aspects conceptuels et cliniques », *Canadian journal of psychiatry*, volume XLI, n°5, p.291–298.
- TURGEON L. & CHARTRAND E. (2003), « Psychometric Properties of the French Canadian Version of the State-Trait Anxiety Inventory for Children », *Educational and Psychological Measurement*, volume LXIII, n°1, p.174-85.
- ZEIDNER M. (1998), *Test Anxiety: The State of the Art*, New York, Plenum press.
- ZEIDNER M. (2007), « Test anxiety in educational contexts: Concepts, findings, and future directions », *Emotion in education*, P. Schute & R. Pekrun (dir.), San Diego, Academic Press, p.165-184.

Direction de la revue

Michel FABRE, Directeur de publication et rédacteur en chef
Professeur d'université, Philosophie de l'éducation, Université de Nantes

Denise ORANGE RAVACHOL, Rédactrice adjointe
Professeur d'université, Sciences de l'éducation, Université de Lille 3

Marie TOULLEC THERY, Rédactrice adjointe
Maître de conférences, Sciences de l'éducation, Université de Nantes

Sylvie GUIONNET, Ingénieur d'édition, Université de Nantes

Membres du comité éditorial

Céline CHAUVIGNÉ (Maître de conférences, Université de Nantes)

Edwige CHIROUTER (Maître de conférences, Université de Nantes)

Sylvain DOUSSOT (Maître de conférences, Université de Nantes)

Guillaume DURAND (Maître de conférences, Université de Nantes)

Yves DUTERCQ (Professeur, Université de Nantes)

Pascal GUIBERT (Maître de conférences, Université de Nantes)

Magali HERSANT (Professeur, Université de Nantes)

Bruno LEBOUVIER (Maître de conférences, Université de Nantes)

Christian ORANGE (Professeur, Université Libre de Bruxelles)

Thérèse PEREZ-ROUX (Professeur, Université de Montpellier)

Marie SALAÜN (Professeur, Université de Nantes)

Annette SCHMEHL (Maître de conférences, Université de Nantes)

François SIMON (Maître de conférences, Université de Nantes)

Isabelle VINATIER (Professeur, Université de Nantes)

ISSN 1954 3077

<http://www.recherches-en-education.net>

Université de Nantes - UFR Lettres et Langage

Chemin de la Censive du Tertre - BP 81227 - 44312 Nantes Cedex 3 France

☎ 02 40 14 11 01 Fax : 02 40 14 12 11

recherches-en-education@univ-nantes.fr



UNIVERSITÉ DE NANTES



Paternité - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 2.0 France
Vous êtes libres :

. de reproduire, distribuer et communiquer cette création au public

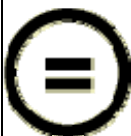
Selon les conditions suivantes :



Paternité. Vous devez citer le nom de l'auteur original.



Pas d'Utilisation Commerciale. Vous n'avez pas le droit d'utiliser cette création à des fins commerciales.



Pas de Modification. Vous n'avez pas le droit de modifier, de transformer ou d'adapter cette création.

- A chaque réutilisation ou distribution, vous devez faire apparaître clairement aux autres les conditions contractuelles de mise à disposition de cette création.

- Chacune de ces conditions peut être levée si vous obtenez l'autorisation du titulaire des droits.

Ce qui précède n'affecte en rien vos droits en tant qu'utilisateur (exceptions au droit d'auteur : copies réservées à l'usage privé du copiste, courtes citations, parodie...)

Ceci est le Résumé Explicatif du
[Code Juridique \(la version intégrale du contrat\).](#)

[Avertissement](#) 



ISSN : 1954 - 3077

© CREN – Université de Nantes, 2006